

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Iveta Mánková

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce učitelů 1.stupně ZŠ s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Teachers' use of textbooks of social studies and sciences at primary school

Iveta Mánková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Práce učitelů 1. stupně ZŠ s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 7.7.2018

podpis: 

Na tomto místě bych ráda poděkovala svojí vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Staré, Ph.D. za její vstřícný přístup, rady a připomínky, které posouvaly mou práci vpřed, a všechnen čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala svým kolegyním, které mi byly zároveň respondentkami, ochotně odpovídaly na všechny mé dotazy a byly svolné s tím, abych je navštívila i v hodinách. Díky patří samozřejmě také všem mým přátelům a rodině, která mi poskytovala podporu nejen při psaní diplomové práce, ale také po celou dobu mého studia. Poslední velký dík si zaslouží můj manžel Ondra za psychickou oporu a pravidelný přísun teplého jídla.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje práci učitelů 1. stupně s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V teoretické části se zabývám objasněním základních pojmů, které jsou klíčové pro téma práce. Vymezuji zde pojmy učitel a pedagogický pracovník, jak je chápe nejen odborná literatura, ale také platné zákony České republiky. V další kapitole definuji, co je to učebnice, jaké má funkce a nejcitovanější klasifikace funkcí učebnic. Zmiňuji její strukturální komponenty a představuji další didaktické prostředky, se kterými se v praxi setkáváme. V nejrozsáhlejší kapitole teoretické části prezentuji dosavadní teoretické poznatky a výsledky výzkumných šetření, která byla v oblasti užívání učebnic dosud realizována ve světovém i českém prostředí. Poslední kapitola teoretické části seznamuje se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět tak, jak je vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Výzkumná část práce představuje kvalitativní výzkum užívání učebnic ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět šesti učitelkami 1. stupně ZŠ, který byl realizován v jedné pražské základní škole. Výzkum je založen na rozhovorech s učiteli, jako doplňková metoda je využito pozorování. Cílem práce je zjistit, jak se učitelé připravují na výuku, jak při přípravě využívají učebnice a jak jejich obsah upravují vzhledem k potřebám svých žáků.

Data, která byla v rámci výzkumu shromážděna, budou dále využita i pro širší výzkum, který se zabývá výzkumem učebnic v této oblasti a klade si za cíl vytvářet učebnice tak, aby co nejvíce vyhovovaly nárokům učitelů.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitelé, učebnice, užívání učebnic, Člověk a jeho svět, 1. stupeň ZŠ

ABSTRACT

The diploma thesis attends to the primary school teachers' work with textbooks dedicated to the educational field *Človek a jeho svět* (Human and his world). In the theoretical part I deal with a clarification of basic terminology, which is crucial for the thesis' theme. I define here terms *teacher* and *educational staff* not only how it is understood by the specialized literature, but also by the laws in force of the Czech Republic. In the next chapter, a *textbook* is defined and its functions and the most cited classifications of textbooks' functions. are introduced. I mention its structural components and introduce further didactic tools that we encounter in practice. In the most extensive chapter of the theoretical part of the thesis I present existing theoretical findings and results of researches, which were in the field of textbooks' usage realized up to now, both in the Czech Republic and the world. The last chapter acquaints with the educational field *Človek a jeho svět* in terms of how it is circumscribed in the curricular document which is called: The framework educational plan for elementary schools.

The research part of the thesis introduces a qualitative survey of a textbooks' usage in the educational field *Člověk a jeho svět* by six primary school teachers, which was realized at one of Prague's elementary school. The survey is based on interviews; observation was used as a complementary method. The aim of the thesis is to discover how teachers prepare themselves for the tuition, how they use textbook during their preparation and how they edit the content of the textbooks according to their pupils' needs.

Collected data will be also used for a broader research, which inquiries into development of the textbooks in this field and aims to create textbook in the way they correspond with the teachers' demands as much as possible.

KEYWORDS

teachers, textbooks, usege of textbooks, teaching primary social studies, teaching science, primary school

Obsah

Úvod	9
1 Učebnice	11
1.1 Definice učebnice	11
1.2 Funkce učebnice	14
1.2.1 Klasifikace podle D. D. Zujeva	14
1.2.2 Vymezení podle J. Průchy	15
1.2.3 Nová funkce učebnice podle Maňáka.....	15
1.3 Role učebnic	16
1.4 Strukturální komponenty učebnice	16
1.5 Vznik učebnice	19
1.6 Učebnice jako součást kurikula	21
1.7 Interaktivní učebnice.....	22
1.8 Didaktické prostředky	23
2 Učitel	26
2.1 Pedagogický pracovník.....	26
2.2 Definice pojmu učitel.....	27
2.3 Učitelská profese.....	27
3 Výzkumy učebnic	29
3.1 Přístupy ke zkoumání učebnic	29
3.2 Výzkumy učebnic jako produktu	31
3.3 Výzkumy interaktivních učebnic	32
3.4 Výzkumy užívání učebnice.....	33
3.4.1 Účely užívání učebnic	33
3.4.2 Perspektivy učitelova užívání učebnic	35

3.4.3	Výzkum užívání učebnic začínajícími učiteli.....	37
3.5	Výzkumy postavení učebnice v procesu tvorby kurikula.....	39
3.6	Výzkumy implementační fidelity vzdělávacího programu.....	42
3.7	Výzkumy užívání učebnic ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět	44
3.7.1	Výzkum užívání nových učebnicových materiálů.....	44
3.7.2	Případová studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ	47
4	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět.....	49
4.1	Přírodovědné a společenskovední vzdělávání v rámci RVP ZV	49
4.2	Učivo.....	50
4.3	Cíle.....	51
4.4	Předměty	52
5	Výzkumná část	53
5.1	Výzkumný problém a cíl výzkumu.....	53
5.2	Výzkumné otázky a jejich východiska	53
5.3	Výzkumný soubor.....	54
5.4	Metody směru dat	55
5.4.1	Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami	56
5.4.2	Pozorování	58
5.5	Zpracování a analýza dat	58
5.6	Interpretace dat	60
5.6.1	Respondentka B.....	60
5.6.2	Respondentka E.	62
5.6.3	Respondentka J.	64
5.6.4	Respondentka M.	67
5.6.5	Respondentka V.....	69

5.6.6	Respondentka Z.	71
5.6.7	Interpretace pozorování	74
5.7	Výzkumná zjištění	75
	Diskuze	78
	Závěr	80
	Seznam použitých informačních zdrojů	82
	Seznam příloh	87

Úvod

K tématu mé diplomové práce mě přivedlo hned několik okolností. První z nich se může zdát zcela banální, přesto hrála důležitou roli při mém intuitivním hledání vhodného tématu práce. Tou okolností je fakt, že předměty, které jsou vyučovány v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, patřily k mým oblíbeným předmětům, když jsem byla žačkou 1. stupně ZŠ. Tuto vzdělávací oblast považuji za velmi zajímavou a natolik rozmanitou, že má možnost se v ní najít každý žák. Navíc je natolik pestrá, že může přinášet poznání nejen žákům, ale také učitelům, kteří ji vyučují. To je také důvod, proč se velmi těším na to, až budu mít příležitost tyto předměty sama vyučovat a otevírat svým žákům nesčetné pohledy na svět, který nás obklopuje.

Další okolnost, která mě vedla k výběru tohoto tématu vyvstala v průběhu mých praxí na vysoké škole a mé práce jako asistentky učitele, která mi poskytla první bližší a komplexnější poznání skutečné reality, která se denně odehrává ve třídách. V průběhu pěti let studia jsem měla možnost pozorovat při práci mnoho učitelů a všimnout si jejich rozmanitých přístupů k výuce. Brzy jsem zjistila, že právě prvouka, přírodověda a vlastivěda jsou pro svou různorodost ideálními předměty pro uplatnění osobitého přístupu učitelů. Vyjmenovaná slova jsou jen jedna, a proto, i když zvolíme odlišné přístupy, jak je žáky naučit, obsah, který si osvojí, bude stejný. Zato u vlastivědných a přírodovědných předmětů je to zcela jiné. Sice musíme dbát na to, aby si žáci osvojili potřebné očekávané výstupy a klíčové kompetence, a i některé vědomosti jsou univerzální a měl by je získat každý žák, ale i přesto nám zůstává velmi široký prostor, u kterého je na učiteli, jak ho využije, jakou cestou se vydá a na co položí důraz. Při tom všem může brát ohledy nejen na zaměření žáků, ale také na místní specifika a aktuální okolnosti života žáků i celé společnosti.

S rozmanitostí učitelových přístupů souvisí také práce s učebnicí. Měla jsem možnost vidět, že každý učitel k učebnici přistupuje zcela jinak, proto jsem se rozhodla zjistit, co učitele k různému využívání učebnice vede a co pro ně učebnice vlastně znamená.

Aby byla práce pro čtenáře dostatečně komplexní, snažím se v ní vymezit všechny důležité pojmy, které jsou jejím obsahem. Začínám samotnou učebnicí, jelikož jde o těžiště celé práce a hlavní předmět zájmu celého výzkumu. Dále se věnuji tomu, kdo je to vlastně učitel, jelikož učitel je jedním z těch, kdo s učebnicí pracuje a jedná se o hlavního aktéra

výzkumu. Snažím se také představit a shrnout, co bylo v oblasti užívání učebnic doposud zjištěno a co dalšího by mohlo být potenciálně dále zkoumáno. V poslední kapitole teoretické části se zabývám vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět tak, jak ji vidí kurikulární dokumenty. Přítomnost této kapitoly považuji za podstatnou z toho důvodu, že čtenáře seznamuje s tím, co je obsahem vzdělávací oblasti a jakými učebnicemi se tedy ve výzkumu zabývám.

V praktické části výzkumu pak na malém vzorku zjišťuji, jak učitelé s učebnicí pracují, co jim na ní vyhovuje a co naopak ne. Zajímám se v něm také o to, jak si učitelé učebnice upravují vzhledem k potřebám svých žáků a jaké další zdroje kromě učebnice učitelé využívají.

Doufám, že informace, které jsem při výzkumu získala, budou užitečné nejen mně v prvních letech praxe, kdy sama budu hledat vlastní cestu, jak s učebnicí pracovat a jak uchopit pestré předměty vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ale že poslouží i dalším studentům a odborníkům, kteří se o problematiku učebnic zajímají.

1 Učebnice

Učebnice patří k jednomu z nejstarších produktů lidské kultury a jejich existence sahá daleko před dobu vynálezu knihtisku. Řada archeologických nálezů poukazuje na využívání učebnicových textů civilizacemi žijícími tisíce let před Kristem. Za zakladatele teorie a tvorby moderních učebnic je považován Jan Amos Komenský¹ (Průcha, 2017).

I přes dynamicky se rozvíjející moderní technologie, které způsobují, že více a více lidí odkládá tištěné knihy a nahrazuje je elektronickými čtečkami a tablety, si tištěná učebnice stále drží svou důležitou pozici ve vzdělávacím procesu. Je nezbytnou součástí života žáků na základních a středních školách i studentů na školách vysokých. Svou práci si bez nich neumí představit ani velká část učitelů, která je otevírá několikrát denně. Je pro mě však velmi překvapující, že učebnice jsou velmi důležité i pro rodiče žáků. I když by se dalo říct, že si v mládí učebnic jistě užili dost a budou rádi, že je mohli navždy zavřít, v praxi se setkáváme spíše s opakem. Rodiče v učebnicích vidí rádce a průvodce domácí přípravou svých dětí. Leckdy si žáci ponechávají většinu učebnic ve třídách a domů si nosí jen ty, ve kterých mají zadaný domácí úkol. Jsou to však právě rodiče, kdo volají po tom, aby si žáci učebnice nosili domů.

1.1 Definice učebnice

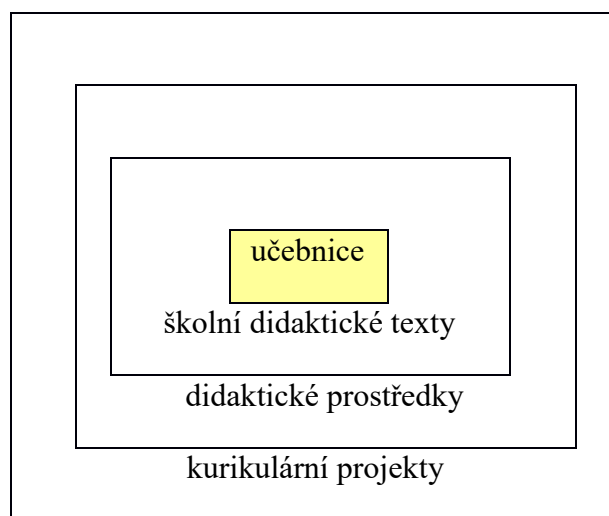
V odborné literatuře se můžeme setkat s řadou definic tohoto pojmu. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 258) definují učebnici jako „*druh knižní publikace uzpůsobený k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou*“. Wahla (in Průcha, 1998, s. 13) učebnici definuje takto: „*Učebnice ... vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje rozsah učiva daného předmětu v daném postupovém ročníku*.“ Petláková (2004, s. 57) definice zní: „*Učebnice anebo školní knihy obsahují didakticky zpracované učivo vymezené učebními osnovami a jsou základním didaktickým prostředkem při realizaci výchovně-vzdělávacím procesu. Jsou zpracované podle didaktických zásad*.“

¹ Mezi jeho nejznámější učebnice jsou řazeny *Dveře Jazyků otevřeny* (1631) či *Svět v obrazech* (1658). K významným teoretickým pracím pak patří *Velká didaktika* (1657) (Průcha, 2017).

MŠMT považuje za učebnice „*didakticky zpracované texty a grafické materiály (i na jiném než papírovém nosiči), které umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.*“²

Již z těchto definic je patrné, že vysvětlení pojmu učebnice není jednoduché. Průcha (1998) navíc tvrdí, že definice nejsou úplné, jelikož vystihují jen některé rysy učebnice. Z tohoto důvodu navrhl k učebnici přistupovat jako k edukačnímu konstrukt, tedy nástroji vybudovanému pro účely výuky, jež hraje roli minimálně ve třech různých rovinách. Proto při jejím vymezování musíme brát v potaz úroveň systému, ze které na ni nahlížíme.

Schéma 1 – Model forem učebnice



Zdroj: Průcha, 1998, s. 13

² Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic., Čl. I., odst. 2.

Na nejobecnější úrovni je učebnice součástí *kurikulárních projektů*. Při stanovování obsahu kurikula jsou jeho tvůrci ovlivněni mj. ideologickým a politickým pozadím země. Průcha (2017) poukazuje na to, že v některých zemích jsou učebnice dokonce považovány za nástroj národní propagandy.

Jak napovídá název dokumentu rámcový vzdělávací program, tento dokument stanovuje rámec, ze kterého tvůrci učebnic vycházejí. Konkrétní rozsah a řazení učiva je však na autorech učebnic. Na učitelích pak je, zda budou podle učebnice postupovat nebo zda poslušnost učiva přizpůsobí aktuálním potřebám třídy a vlastním představám. Cohen a Ballová (1996) zdůrazňují důležitost učebnice jako kurikulárního projektu z důvodu jejího potenciálu pro reformu vzdělávání.

Jestliže na učebnici nahlédneme nejen z hlediska jejího obsahu a cílů vzdělávání, ale také z hlediska jejích vlastností a vztahu k dalším didaktickým prostředkům, zajímá nás učebnice jako *didaktický prostředek*. Didaktické prostředky tvoří „*soubor všech materiálních předmětů fungujících při realizaci vzdělávání*“ (Průcha, 1998, s. 14). Má funkci informačního zdroje pro žáky a učitele a podílí se na řízení učení žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Učebnice je druh školního didaktického textu. Můžeme je nazvat také učební text (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) či školní kniha (Průcha, 1998). Tyto texty jsou konstruovány za účelem učení a vyučování. Učebnice je nejrozšířenějším didaktickým textem a je běžně koncipována jako kniha. Učebnice se opírá o další školní didaktické texty, které ji doplňují, mezi ně patří nejčastěji pracovní sešity. V poslední době se také rozšiřuje pojem tzv. pracovní učebnice, které do sebe integrují učebnici a pracovní sešit a jsou rozšířené zejména v nižších ročnících základní školy, především v 1. ročnících, jelikož podle Zákona 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jsou žákům prvního ročníku základních škol učebnice a učební texty poskytovány bezplatně a nevracejí je. Platí to pouze pro učebnice uvedené v seznamu učebnic se schvalovací doložkou.³

³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 27, odst. 3.

1.2 Funkce učebnice

Všechny učebnice naplňují celý komplex funkcí. Každá z funkcí je však v konkrétní učebnici realizována odlišnou intenzitou a rozsahem (Průcha, 1998). Na tento fakt má velký vliv záměr tvůrců učebnice, ale také ročník, stupeň školy a vyučovací předmět, pro který byla učebnice vytvořena (Sikorová, 2007). Zujev (1986) upozorňuje, že učebnice by neměla obsahovat nic náhodného, co by nesměřovalo k výchovně vzdělávacím cílům.

Na funkce učebnice můžeme nahlížet z hlediska subjektů, kterým učebnice slouží. *Pro žáky* plní učebnice funkci pramene, díky kterému si žák osvojuje poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje. Z hlediska *učitele* slouží učebnice jako zdroj obsahu výuky a umožňuje jeho prezentaci ve vyučování. Existuje několik členění funkcí učebnic, z nichž některé uvádím níže.

1.2.1 Klasifikace podle D. D. Zujeva⁴

K jednomu z prozatím nejpodrobnějších klasifikací funkcí učebnice se podle Červenkové (2011) řadí ta, kterou vytvořil D. D. Zujev (1986). Osm funkcí, které vymezil, jsou vzájemně propojené a nelze k nim přistupovat odděleně. Soubor těchto funkcí nám poskytuje celkový obraz účelnosti učebnice v edukačním procesu (in Červenková, 2011). „**Informační funkce** se zakládá na fixování předmětného obsahu vzdělávání“ (Zujev, 1986). Vyplývá z její podstaty jako kurikulárního projektu. Učebnice určuje obsah vzdělávání konkrétních vzdělávacích předmětů či oborů včetně rozsahu, který by si měli žáci osvojit. **Transformační funkce** se projevuje tak, že odborné informace, které jsou v učebnici obsažené jsou upravené (didakticky transformované), aby vyhovovaly podmínkám žáků. Při transformaci je využíváno základních didaktických principů, především principu přiměřenosti. Tato funkce však není realizována jen upravením odborného obsahu, ale také jeho přepracováním do konkrétních úloh a cvičení. Učebnice také určuje posloupnost učiva tím, že jej vymezuje do ročníků a stupňů škol, díky čemuž plní **funkci systematizační**. **Zpevňovací a kontrolní funkce** učebnice má zajistit, aby si žák pod vedením učitele trvale

⁴ Zujev tuto klasifikaci představil ve své publikaci *Školnyj učebnik* (1983), já při své parafrázi vycházela ze slovenského překladu *Ako tvoriť učebnice* (1986).

osvojil poznatky a dovednosti, procvičil je a zkontroloval jejich osvojení. ***Sebevzdělávací funkce*** je založena na vytváření žákovy touhy a schopnosti samostatně nabývat poznatky, stimulovat ho k samostatné práci a motivovat ho k potřebě poznávat. Během svého učení se žáci setkávají s informacemi z různých zdrojů, učebnice má tyto informace integrovat a poskytnout žákům jejich pochopení. Jedná se o ***funkci integrační***. Již výše bylo zmíněno, že ve vyučování využíváme i další didaktické prostředky, které na učebnici navazují. ***Koordinační funkce*** učebnice zajišťuje co nejefektivnější využití všech těchto didaktických prostředků, včetně koordinace informací, které se k žákům dostávají prostřednictvím hromadně sdělovacích prostředků. Poslední funkcí učebnice podle Zujeva je ***funkce rozvojově výchovná***, která má zajišťovat žákův celkový rozvoj osobnosti.

1.2.2 Vymezení podle J. Průchy

Podle Průchy (2017) je učebnice především „*souborem informací, které musí prezentovat uživatelům, a to různými formami (verbální, obrazovou, kombinovanou)*“ (Průcha, 2017, s. 277). Učebnice má tedy za úkol ***prezentaci učiva***. Poskytuje tak žákům ucelený zdroj informací. Dále má učebnice ***řídít učení a vyučování***, a to nejen žákovo učení, prostřednictvím úkolů a otázek, ale také učitelovo vyučování (rozvrhuje učivo na časové jednotky výuky). ***Funkce organizační*** nebo také ***orientační*** poskytuje svým uživatelům informace o tom, jak ji mají využívat. K tomuto účelů slouží komponenty učebnice jako je rejstřík či obsah.

1.2.3 Nová funkce učebnice podle Maňáka

Maňák (2008) upozorňuje na fakt, že učebnice se stává čím dál tím víc předmětem podnikání a do procesu její tvorby proniká celá řada autorů. V České republice navíc neexistuje platná závazná norma či evaluační standardy, které by stanovovaly jednotný rozsah a výběr učiva v učebnicích. I přesto, že učebnice musí projít procesem schválení při udílení doložky MŠMT, se na českém trhu vyskytuje mnoho učebnic, které obsahují nevhodné a zbytečné údaje (Maňák, 2008). Učebnice by proto podle něj měla plnit také ***funkci normativní (unifikující)***. Svým pojetím a zpracováním má učebnice spolu se

standardy pro vzdělávání vymezovat rozsah poznatků, které mají být žákovi předkládány k osvojení.

1.3 Role učebnic

V souvislosti s učebnicí se můžeme také setkat s pojmem „role učebnice“. Obecně je pojem role ve Stručném psychologickém slovníku (Hartl, 2004) vymezována jako „*chování, které je pro jedince v určitém postavení vhodné, očekávané a žádoucí*“.

Od tohoto vymezení se odrazil výzkumný tým Zuzany Sikorové při vymezování role učebnice: „*Role učebnice vyjadřuje očekávané způsoby fungování učebnice ve výuce a v návaznosti na to typické charakteristiky, které má učebnice mít. Tyto typické rysy se ovšem mohou projevovat jedinečným stylem. V rámci určité koncepce výuky je role učebnice relativně stálá, při změně se mění i role učebnice*“ (Sikorová, 2010, s. 35).

Role učebnice úzce souvisí s funkcemi, které naplňuje. Funkce jsou směřovány především z hlediska účelu, který plní pro žáka, a příliš se neliší při různých konceptech výuky. Role učebnice má pak vyjadřovat „*komplex funkcí, které učebnice plní z hlediska všech jejích uživatelů i celé společnosti*“ (Sikorová, 2010, s. 35). Zkoumání role učebnice bývá častým předmětem výzkumných šetření v oblasti učebnic.

1.4 Strukturální komponenty učebnice

Struktura učebnice úzce souvisí s jejími funkcemi, jelikož ty jsou naplňovány jejími jednotlivými strukturálními komponenty. Učebnice je totiž „*hierarchicky členěný systém, jehož jednotlivé části (komponenty) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vzdělávacích prostředků různé funkce učebnice*“ (Průcha, 1998, s. 21). Na skladbu strukturálních komponentů je při tvorbě učebnic kladen velký důraz, což je patrné i v procesu schvalování učebnic. Touto oblastí se v České republice zabývají odborníci již od 70. let 19. století, není proto divu, že vzniklo již několik klasifikací.

J. Průcha (1998) vytvořil obecný model struktury učebnice, ze kterého pak vycházel ve své podrobnější klasifikaci. Jednotlivé komponenty jsou podle jejich podstaty děleny na

verbální a obrazové a dále tříděny do třech oblastí podle funkce, kterou v učebnici naplňují. Právě z těchto 36 komponentů vychází analýza didaktické vybavenosti učebnice při udílení schvalovací doložky MŠMT.

Do *aparátu prezentace učiva* zařadil Průcha 14 komponentů, mezi nimi například verbální komponenty: *výkladový text prostý, shrnutí učiva k tématům, doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.), poznámky a vysvětlivky, slovníčky pojmů a cizích slov*. Mezi obrazové komponenty zařadil: *umělecké ilustrace, neumělecké ilustrace (schémata, náčrtky), fotografie, mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy*. K *aparátu řídicímu učivo* přiřadil 18 komponentů: *předmluva, návod k práci s učebnicí, otázky a úkoly, explicitní vyjádření cílů učení pro žáky, výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.), odkazy na jiné zdroje informací* (verbální komponenty) a *grafické symboly vyznačující určité části textu, užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu, užití zvláštního písma, využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky* (obrazové komponenty). *Aparát orientační* obsahuje pouze 4 verbální komponenty, kterými jsou: *obsah učebnice, členění učebnice (na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.), marginálie, rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)*.

Další klasifikaci vytvořili v roce 1975 pracovníci Výzkumného ústavu odborného školství J. Doleček, M. Řešátko, Z. Skoupil, kteří při vymezování vycházeli z funkcí, které učebnice plní.

Jak je z níže uvedené tabulky patrné, autoři se nezabývali jinými než textovými komponenty učebnice, na rozdíl od J. Průchy (1998) či M. Bedrnáčka (in Průcha, 1998). Bedrnáček rozčlenil učebnici na výkladové a nevýkladové složky. **Výkladové složky** nám slouží k prezentaci učiva a tvoří je výkladové texty, doplňující texty a vysvětlující texty. **Složky nevýkladové** plní především organizační a řídicí funkci, doplňují výkladovou složku a usnadňují nám orientaci v učebnici. Je to procesuální aparát (otázky a úkoly, odpovědi a řešení), orientační aparát (obsah, rejstřík, odkazy, nadpisy, grafické symboly) a obrazový materiál.

Tabulka 1 Strukturální komponenty učebnice podle J. Dolečka, M. Řešátka a Z. Skoupila, 1975 (in Průcha, 1998)

Textový komponent	Funkce komponentu
Motivační text	slouží v učebnici k uvedení do učiva; k vysvětlení, proč se určité učivo probírá; k zainteresování žáků pro aktivní činnosti; k navázání na dříve probrané učivo aj.
Výkladový text	sdělování poznatků, faktů, teorií historického vývoje poznatků, norem, hodnot a postojů atd.
Regulační text	slouží k aktivizaci žáků při čtení textu učebnice; uděluje pokyny k provádění cvičení aj.
Ukázky a příklady	tuto funkci autoři nedefinovali
Cvičení	vedou žáka k záměrnému opakování určité činnosti a tím k získávání určitých dovedností, návyků aj.
Otázky	aktivizující funkce, podobně jako komponent Cvičení
Prostředky zpětné vazby	funkce získávání informací o postupu učení, např. výsledky výpočtů, klíče k jazykovým cvičením aj.

Jak je patrné z uvedených přehledů, na strukturální komponenty učebnice můžeme nahlížet především z hlediska účelu, který ve vyučování plní. I když je autoři člení různě, v různých klasifikacích můžeme nalézt tytéž komponenty. Z Průchovy a Bedrnáčkovy klasifikace je také patrné, že učebnice není pouze strohý psaný text, ale důležitou úlohu v ní plní i grafické prvky, ilustrace či celkový vzhled učebnice. I při volbě těchto komponentů, které přímo nesouvisí s výkladem učiva, musí tvůrci dbát na to, pro koho je učebnice tvořena. V nižších ročnících základní školy se např. jistě setkáme s učebnicemi, které budou barevnější a podíl ilustrací bude větší než u učebnic středoškolských. V těch zase s větší pravděpodobností nalezneme rejstříky a pojmové slovníčky.

I když je důležité, aby byla učebnice sestavena tak, aby byla pro žáky atraktivní a rádi se z ní učili, musíme mít na zřeteli, že jde o pomůcku k výuce, nikoliv o prostředek

zábavního průmyslu, proto by, podle mého názoru, učebnice neměla být přesycena barvami a měla by být sestavena tak, aby obrazové materiály sloužily k doplnění textu, nikoliv text „utlačovaly“.

1.5 Vznik učebnice

Za vznikem kvalitní učebnice stojí většinou dlouholetá práce mnoha lidí. V České republice existuje celá řada komerčních nakladatelství, která vydávají učebnice.

První částí vzniku učebnice je tvorba konceptu. Koncept může vznikat z podnětu nakladatelství, které chce vydat novou učebnici, či od samotných autorů učebnic. Koncept by měl obsahovat informace o tom, jak má učebnice vypadat, co má učebnice obsahovat, kdo by ji měl napsat a v čem se bude lišit od předešlých učebnic. Jestliže je vytvořen koncept a nalezen vhodný autor učebnice, začne vznikat rukopis. V průběhu tvorby rukopisu jsou vybírány vhodné ilustrace, fotografie a další obrazový materiál. Začíná se také rýsovat grafická podoba knihy⁵.

V dalším kroku musí učebnice projít schvalovacím řízením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, aby jí byla udělena schvalovací doložka.⁶ Učitelé si pro svou výuku mohou vybrat i učebnice, kterým doložka udělena nebyla. Nesmí však být v rozporu s cíli stanovenými zákony a rámcovým vzdělávacím programem. Tyto učebnice však nejsou dotovány státem.⁷ Dotované schválené učebnice jsou žákům na základní škole bezplatně zapůjčovány.⁸

Schvalovací doložku musí mít učebnice, pracovní sešity, které tvoří s učebnicí ucelený soubor, tabulky, pravidla českého pravopisu, stručná mluvnice česká a atlasy. Procesem schvalování naopak nemusí procházet pracovní sešity, které netvoří soubor s učebnicí,

⁵ <https://ucitel.flexilearn.cz/jak-vznikaji-ucebnice/>

⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 27, odst. 1

⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 27, odst. 2

⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 27, odst. 3

sbírky úloh a pravopisných cvičení, metodické příručky pro učitele a multimediální programy na počítače.

Zda bude doložka učebnici udělena závisí na posudku dvou recenzentů stanovených MŠMT. Jeden recenzent bývá z řad odborníků z oboru, druhým bývá zkušený učitel daného vyučovacího předmětu. Recenzenti posudek vytvářejí na základě stanovených kritérií z pěti oblastí.

První posuzovanou oblastí je *celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy*. Je posuzováno, zda je učebnice v souladu s Ústavou a zákony ČR, s příslušným rámcovým vzdělávacím programem, zda podporuje osvojování klíčových kompetencí a směřuje k dosahování očekávaných výstupů, výchova žáků směřuje k toleranci, demokracii, udržitelnému rozvoji a rovným příležitostem mužů a žen. Učebnice také musí poskytovat jen objektivní a tolerantní názory k různým národnostem, náboženstvím, jejich duchovním a kulturním hodnotám a neobsahovat materiály, které by vedly k vytváření negativních stereotypů.

Dále je posuzována *odborná správnost obsahu učebnice*, a to složek textových i grafických. Prezentované informace musí být ucelené a na dostatečně odborné úrovni. Samozřejmostí je soulad s pravidly českého pravopisu.

Třetí oblastí je *přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků*, kdy je posuzována obtížnost textu, přiměřenost, vhodnost a obsahová správnost grafických komponentů a technické zpracování učebnice (velikost písma, odolnost vazby, hmotnost, použitý papír), tedy zda učebnice odpovídá obecným didaktickým principům.

Důležitou oblastí je samozřejmě *metodické a didaktické zpracování učebnice*. V rámci ní je posuzováno, zda jsou poznatky a činnosti vyvážené, text je provázaný s ostatními strukturálními prvky učebnice a příklady a ilustrativní texty jsou různorodé. Učebnice musí být dostatečně motivující, podporovat samostatnou aktivitu žáků a uplatňovat mezipředmětové vztahy a průřezová témata. Součástí udílení schvalovací doložky je také analýza didaktické vybavenosti učebnice na základě strukturálních komponentů (Průcha, 2017). Je-li učebnici udělena schvalovací doložka, je zařazena do seznamu schválených učebnic, který je zveřejňován ve Věstníku MŠMT.

Poté, co je učebnici udělena schvalovací doložka, je dokončen grafický návrh učebnice a učebnice je zaslána do tisku. Do hotových učebnic jsou vkládány přílohy a je prováděna vazba. V této fázi je učebnice připravena na distribuci do škol. Výsledná podoba učebnice není ovlivněna jen prací autorů, grafiků a ilustrátorů, ale také finančními a technologickými podmínkami, při kterých vznikala. Nemalou roli mají i marketingová rozhodnutí vydavatele (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008). Učebnice je školám prezentována pomocí letáků, emailů, odborných konferencí, veletrhů a katalogů. Nejintenzivnější propagace probíhá od listopadu do února, zpravidla v březnu či dubnu se učitelé rozhodují pro učebnice, které budou objednávat pro příští školní rok.⁹

1.6 Učebnice jako součást kurikula

Jak již bylo uvedeno výše, na učebnici nemůžeme nahlížet jen jako na hmotný výsledek snažení nakladatelů a tvůrců učebnice, ale také jako na jednu z forem kurikula. Maňák, Janík a Knecht (2008) vymezují kurikulum jako „*souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, je součástí kultury společnosti a odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života.*“ V odborné literatuře (Průcha, 2017; Sikorová, 2007) se můžeme setkat s členěním kurikula na *zamýšlené (plánované) kurikulum*, *realizované (implementované) kurikulum* a *dosažené kurikulum*.

Zamýšlené kurikulum představuje stanovený obsah a cíle vzdělávání. V dnešní době je v českém základním školství zásadním kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Sikorová, 2007). *Dosažené kurikulum* jsou konkrétní výsledky vzdělávání, soubor schopností, dovedností, vědomostí, postojů a návyků, které si žáci skutečně osvojili.

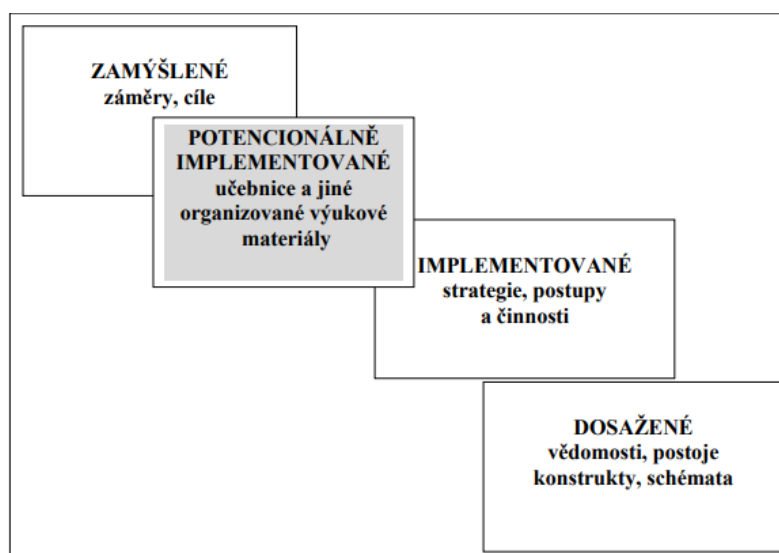
V souvislosti s učebnicí nás zajímá nejvíce *realizovaná (implementovaná) forma kurikula*. Ta je chápána jako to, co je ze zamýšleného obsahu skutečně realizováno ve vyučování, tedy konkrétní učivo, které je předáváno žákům. Jelikož je učebnice důležitou

⁹ <https://ucitel.flexilearn.cz/jak-vznikaji-ucebnice/>

součástí vymezování a interpretace obsahu výuky v konkrétních předmětech, její součást v rámci implementovaného kurikula je nezpochybnitelná.

Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků (IEA) z důvodu přesnějšího postavení učebnice do modelu kurikula zařadila ještě *potencionálně implementované kurikulum*, kam kromě učebnic řadí i další organizované výukové materiály (Sikorová, 2007). Učebnici jako součásti kurikula se věnují zejména výzkumy věnované implementační fidelitě.

Schéma 2 Model kurikula podle IEA



Zdroj: Sikorová, 2007, s. 12

1.7 Interaktivní učebnice

V posledních několika letech se s rozvojem technologií rozšířily interaktivní učebnice, nazývané také i-učebnice. Pedagogický slovník vymezuje interaktivitu jako „*vlastnost systému (např. elektronické učebnice) umožňující aktivní přizpůsobení se uživateli a jeho podíl na řízení průběhu jednotlivých procesů. Systém umožňuje výběr variant postupu, reaguje na specifika uživatele, klade nebo zodpovídá otázky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 90). Elektronická učebnice je pak podle nich učebnice, která nemá tištěnou podobu,

ale má podobu záznamu na CD nosiči či je přístupná online. Uživatelé jsou texty předkládány prostřednictvím obrazovky počítače nebo interaktivní tabule. Jsou jedním z multimediálních didaktických prostředků, které zprostředkovávají nejen text, ale i zvuk a obraz. Slouží jako doplněk tištěné učebnice.

Kromě textů a cvičení, která jsou obsažena v běžných učebnicích je i-učebnice obohacena o řadu multimédií, která umožňují vysokou míru názornosti. Multimedia jsou založena na video a audio nahrávkách, 2D a 3D animacích, odkazech na webové stránky, ilustracích a fotografiích.

Učebnice obsahují řadu interaktivních cvičení založených na aktivní činnosti žáka, která mohou sloužit jako motivace či oživení výuky. I-učebnice též odkazují na mezipředmětové vztahy a umožňují tak nahlížet na učivo v souvislostech.¹⁰

1.8 Didaktické prostředky

Na nejobecnější úrovni lze za didaktický prostředek považovat vše, co nám napomáhá dosáhnout cílů vyučovacího procesu (Rambousek, 2014). Podle tohoto pojetí jsou didaktickým prostředkem i metody a formy výuky, komunikační prostředky, vědomosti a dovednosti učitelů a žáků, tedy nemateriální didaktické prostředky.

Jelikož těžištěm této práce je učebnice, zajímají nás především didaktické prostředky materiální, tedy jak již bylo uvedeno výše, „*soubor všech materiálních předmětů fungujících při realizaci vzdělávání*“ (Průcha, 1998, s. 14). Rambousek (2014) materiální didaktické prostředky člení na: *učební pomůcky* (učebnice, modely, žákovské soupravy, školní obrazy, promítnutá resp. prezentovaná zobrazení, záznamy zvuků, programové aplikace zařízení), *metodické pomůcky* (příručky, odborná literatura, sbírky úloh, testy), *zařízení* (prostředky informační a komunikační technologie, laboratorní přístroje, nářadí, nástroje, speciální školní nábytek), *didaktická technika* (tabule, dataprojektory, přehrávače, počítače), *školní potřeby* (sešity, psací potřeby, štětce, barvy, trojúhelníky), *výukové prostory a prostředí* (tělocvična, laboratoř, odborná učebna).

¹⁰ <http://ucitel.flexilearn.cz/interaktivni-ucebnice/>

Z hlediska Rambouskovy klasifikace nás v souvislosti s učebnicí nejvíce zajímá kategorie *učebních pomůcek*, která je charakteristická silnou vazbou na metody a formy práce. Součástí učebních pomůcek je velká skupina textových pomůcek tvořena učebními (didaktickými) texty. V Pedagogickém slovníku je učební text definován jako „*jakýkoli text (komunikát), který je zkonstruován tak, aby byl nosičem didaktické informace*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.44).

MŠMT za učební texty považuje „*texty a grafické materiály, které bezprostředně doplňují učebnice, jsou pro kvalitu a efektivitu výuky nepostradatelné, zároveň jsou však takového charakteru, že nemohou být součástí učebnice, především se jedná o: odborné tabulky užívané žáky při výuce, pravidla českého pravopisu, stručná mluvnice česká nebo jiná normativní mluvnice, pracovní sešity tvořící jeden funkční celek s učebnicí, školní zeměpisné a dějepisné atlasy, pomůcky nahrazující běžné učebnice užívané při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. pracovní listy)*“.¹¹

Sýkora jako další „druhy školních knih“, tedy didaktických textů, uvádí cvičebnice, sbírky úloh a pracovní sešity. Tyto prostředky mají podle něj sloužit především „*k podpoře činnosti učitele a žáků ve fázi fixace*“ (Sýkora, 1996, s. 26). Dále Sýkora zmiňuje antologie, chrestomatie a čítanky, které slouží jako zásobníky textů a „pomocné“ školní knihy (atlasy, slovníky, tabulky). Opomenout nemůžeme ani knihy, které nebyly primárně vytvořeny za účelem školní výuky, přesto jsou hojně využívány. Patří mezi ně především beletristické knihy a závazné dokumenty jako jsou zákony, vyhlášky a normy.

Ucelenou klasifikaci školních didaktických textů využívaných ve výuce provedl J. Průcha (1998, s. 16). Do přehledu kromě učebnic zařadil také:

1. cvičebnice (pracovní sešity a listy)
2. slabikáře
3. čítanky
4. sborníky

¹¹ *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic.*, Čl. I., odst. 3.

5. didaktické příručky (přehledy učiva)
6. sbírky (jazykových her, matematických úloh, diktátů aj.)
7. stručnou mluvnici českou
8. slovníky (terminologické, výkladové, překladové)
9. zpěvníky
10. atlasy a mapy (geografické, demografické, historické aj.)
11. odborné tabulky (matematické, chemické aj.)
12. testy a testové manuály

Z této klasifikace vycházela také Červenková (2011), která ji dále rozšířila. Texty rozdělila na publikované a nepublikované. Publikované jsou dále členěny na školní didaktické texty, ke kterým jsou kromě Průchou výše uvedených textů přiřazeny také výukové programy, nástěnné tabule a audio a video nahrávky, a jiné publikované texty, kam zařadila časopisy, noviny, internetové stránky, encyklopedie, knihy odborné a umělecké literatury, filmy a autentické materiály. Mezi nepublikované texty jsou zařazeny vlastní texty vytvořené učitelem, texty vytvořené žákem, text na tabuli a text na interaktivní tabuli, kartičky se slovy apod.

2 Učitel

Pravděpodobně každý si pod pojmem *učitel* dokáže někoho představit. Ve značné míře to bude konkrétní osoba, se kterou máme osobní zkušenost. Není to ovšem tak jednoduché, jak se zdá, jelikož pod tímto označením se neskrývají pouze konkrétní osoby, ale celá profesní skupina. Každý má svůj subjektivní názor na to, jaký by měl učitel být – jak by měl vypadat, co by měl umět a jaké by měl mít vlastnosti.

I když jsou tyto faktory proměnlivé napříč kulturami, existuje obecná představa o tom, kdo je to učitel. Tato představa a požadavky, které jsou na učitele kladeny, se mění také historickým vývojem. V dnešní dynamické době, kdy vzrůstá náročnost na odbornost v mnoha odvětvích, jsou kladeny vyšší nároky i na profesi učitele.

2.1 Pedagogický pracovník

Učitel je součástí širší skupiny pedagogických pracovníků, které Zákon o pedagogických pracovnících¹² vymezuje takto: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání.*“

Podle téhož zákona je pedagogickým pracovníkem: učitel¹³, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.

Zákon také stanovuje podmínky, které musí pedagogický pracovník splňovat: je plně zodpovědný k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.

¹²Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 2

¹³Předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálních škol, speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden, učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízení, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízeních sociální péče (Průcha, 2002).

V odborné literatuře se můžeme setkat také s pojmem *edukátor*, který podle Průchy (2002) označuje „*profesionála, který provádí edukaci*“. Tento název se využívá zejména v zahraničí a v České republice je pro edukátory využíváno označení pedagogický pracovník.

2.2 Definice pojmu učitel

Pojem učitel se jeví natolik zřejmým, že se s jeho definováním setkáváme v odborné literatuře jen výjimečně (Průcha, 2002). Přesto se o něj pokusili například tvůrci Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261), kteří ho definují takto: „*Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu.*“

Podle definice OECD (in Průcha, 2002, s. 21) je učitelem „*osoba, jejíž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.*“ Tato definice je postavená na konceptu, že učitelé jsou pouze ti, kdo se přímo podílí na vyučovací činnosti, nezahrnuje tedy osoby, které pracují ve školství, ale nepodílí se na vyučování podle vzdělávacího programu (ředitelé škol bez vyučovacího úvazku, psychology). Tato klasifikace je mezinárodně uznávaná a řídí se jí i klasifikace pedagogického personálu v zemích EU (Průcha, 2002).

2.3 Učitelská profese

Profese je považována za jeden z faktorů sociální stratifikace, tedy rozdělení společnosti do vrstev. Profesi je chápáno „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění*“ (Průcha, 2002, s. 19). Z tohoto důvodu není dostatečné pro označení učitelství používat pojem povolání, jelikož jím není vystižena jeho profesionalizace.

K profesionalizaci učitelství posloužily mnohé změny v evropské i celosvětové společnosti, které jsou spjaté s nárůstem požadavků na kvalitu školního vzdělávání (Spilková, 2010). Spilková také uvádí nejdůležitější znaky, které jsou kritérii míry profesionalizace povolání: soubor znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od laika, dlouhá doba speciálního výcviku, smysl pro službu veřejnosti, etický kodex, existence profesionálních komor, odpovědnost za výkon činnosti, vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže ve společnosti. Všechny tyto znaky v určité míře učitelství splňuje.

3 Výzkumy učebnic

Důležitost pedagogického výzkumu v oblasti učebnic pramení z jejich nezastupitelné funkce ve vzdělávacím procesu. Největší vlna výzkumů učebnic v Československé republice započala v 80. letech 20. století. Výzkumy byly prováděny předními odborníky z mnoha významných univerzit v republice (Praha, Olomouc, Hradec Králové, Brno, Košice).¹⁴ I v dalších evropských i mimoevropských zemích vznikala řada teoretických prací zabývajících se výzkumem učebnic (Norsko, Rakousko, Francie, Japonsko, USA, Sovětský svaz).

3.1 Přístupy ke zkoumání učebnic

V odborné literatuře se můžeme setkat s celou řadou různých přístupů ke zkoumání učebnic. Sikorová (2010) v tomto faktu spatřuje náročnost pedagogického výzkumu učebnic, jelikož učebnice zasahuje také do pole působnosti psychologie, sociologie, lingvistiky, politologie, historie a mnoha dalších. Na tento fakt odkazuje i A. Cleghornová a A. Peacock, kteří se zabývají různými teoreticko-metodologickými přístupy zkoumání užívání učebnic (in Sikorová, 2010).

Zatímco sociology podle A. Cleghornové a A. Peackocka (in Sikorová, 2010) zajímají vztahy mezi výukou a společností a jejich výzkumné otázky směřují k odlišnostem jazyka výuky a jazyka využívaného doma, či ke vztahu mezi učitelem a žákem, učitelem a textem, žákem a textem, kognitivní psychologie více zajímá, jak učebnice představují informace ve verbální, grafické a obrazové formě a jak tato prezentace podporuje žákovo porozumění. Dále se při výzkumech věnují i žákovo vnímání během práce s různými druhy textu. V poslední době je pak pozornost věnována zejména prekonceptům, tedy propojování předchozích znalostí s novými poznatky. Sociokulturní přístup ve zkoumání učebnice se dle Sikorové orientuje na žákovo vnímání významu textu a užívání textových materiálů. Podává fenomenologický vhled, který umožňuje interpretaci vzorců dosažených výsledků, jestliže jsou v potaz brány například rasové či náboženské odlišnosti žáků a učitelů. Cleghornová a

¹⁴ V. Michovský (1981), A. Wahla (1983), J. Průcha (1998), M. Pluskal (1996), P. Gavora (1992) (Průcha, 2017)

Peacock se prostřednictvím své studie snaží sdělit, že výše uvedené přístupy je nutné integrovat, jelikož odděleně nejsou schopny poskytovat plné porozumění problému užívání textů (Peacock & Cleghorn, 2006).

Ve výzkumu teorie učebnic musí výzkumník podle Sikorové zohlednit tři předmětové oblasti: oblast výzkumu učebnic jako výzkum kurikula, jelikož můžeme k učebnici přistupovat jako ke kurikulárnímu projektu. Dále výzkum výuky, jelikož učebnice slouží jako zdroj pro plánování a realizaci výuky. Třetí oblastí je výzkum učení, tedy učebnice jako zdroj obsahu vzdělání a materiálně-vzdělávací prostředek pro žáky.

Různými pohledy na zkoumání učebnic se zabýval také Průcha (1998), který vytvořil jednoduché schéma, které ukazuje, co vše můžeme na učebnici zkoumat. Jedním z předmětů zkoumání může být samotná učebnice se svými vlastnostmi. Zkoumány bývají například vlastnosti komunikační, obsahové či ergonomické. Dále se výzkumy orientují na fungování učebnic přímo v procesu výuky a na názory a postoje jejich uživatelů. Důležité jsou též výzkumy v oblasti výsledků a efektivity učebnic, které se zaměřují na to, jak učebnice ovlivňují vědomosti, postoje, hodnoty a vlastnosti žáků. Průcha však zmiňuje, že je důležité tyto přístupy kombinovat a pohlížet na učebnice ze všech tří uvedených pohledů, abychom mohli dělat spolehlivé závěry o fungování učebnic a účelně je podle potřeb upravovat. Podobné dělení výzkumů využívá i E. B. Johnssen či P. Weinbrenner (in Sikorová, 2010), kteří uvádí výzkumy orientované na proces, zabývající se životním cyklem učebnice, výzkumy orientované na užívání, působení ve výuce, a výzkumy orientované na produkt. Výzkumy orientované na produkt se zabývají například didaktickou vybaveností učebnice (Průcha, 2017). Šetření v této oblasti jsou velmi důležitá, jelikož díky nim získáváme informace o tom, které komponenty učebnice pomáhají naplňovat jednotlivé funkce učebnice. Podle nich pak tvůrci vystavují strukturu svých učebnic.

Za zvláštní přístup ke zkoumání učebnic lze považovat design based research. Jedná se o výzkum prováděný samotnými tvůrci učebnic, jejichž záměrem je sblížit teorii a praxi. Hlavním cílem výzkumu je „*vytvoření konkrétního produktu pro potřeby vzdělávací praxe a kritické rozvíjení teorie, na níž je tento produkt založen*“ (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008, s. 12). Dvořák, Dvořáková a Stará takový výzkum provedli v rámci tvorby nových učebnic prvouky a vlastivědy. Zabývali se zejména změnami v obsahu (prezentovanými tématy,

navrženými činnostmi), změnami prezentace učiva (grafická úprava učebnice, typy ilustrací a jejich poměr k textu), novým pojetím metodických příruček pro učitele a zaváděním interaktivních učebnic.

Jak vyplývá z výše uvedených teoretických poznatků, na učebnice nelze pohlížet jen z jednoho pohledu a při výzkumu musíme zohlednit nejen různé vědecké disciplíny, ale také mnohotvárnost učebnice a jejího využívání. Učebnici nelze brát jen jako hotový produkt knižního průmyslu, ale jako důležitý nástroj vzdělávání, který ovlivňuje nejen žáky, ale také učitele.

3.2 Výzkumy učebnic jako produktu

Jak již bylo uvedeno výše, jedním z typů výzkumu je zkoumání učebnice jako produktu. Tyto výzkumy se zabývají životem učebnice, tedy jejím vznikem od konceptu přes marketing až po distribuci. J. Průcha (2008) provedl metaanalýzu takto zaměřených výzkumů, které proběhly v českém prostředí mezi lety 2005 až 2007 a rozpoznal několik oblastí, do kterých lze výzkumy rozdělit.

Jednak jsou to výzkumy zabývající se *měřením obtížnosti textu učebnic* využívané při zjišťování kognitivní náročnosti osvojovaného učiva (Červenková, 2011), dále *měření sémantické koherence a pojmové zatíženosti textu* (množství odborných pojmů, koncentrace informací) a *měření didaktické vybavenosti učebnic*. Poslední oblastí je *obsahová analýza učebnic*, která je využívána například při zjišťování genderové problematiky učebních textů či zjišťování poměru obrazové a textové složky učebnic (Červenková, 2011). Červenková dále uvádí, že zkoumáno je také *hodnocení a výběr učebnic učitelem a hodnocení učebnic žáky*.

Podle Průchy však „*nestačí analyzovat jen samotné vlastnosti učebnic, nýbrž je nutné objasňovat, jak tyto vlastnosti učebnic reálně fungují v procesech učení*“ (Průcha, 2008, s. 29) a uvádí, že proběhl nedostatek šetření, která by se zabývala *studiem učebních situací a činností, zpracováním didaktické informace žáky, stavem jazykové kompetence žáků a úrovní čtenářské gramotnosti žáků*. Červenková (2011) k těmto oblastem přidává ještě zkoumání

učebnice jako aktéra procesu výuky. Vracíme se tak zpět k přechozímu tvrzení, že výzkum učebnic je komplexní záležitost a je nutné provádět ho v těsné vazbě na školní výuku.

3.3 Výzkumy interaktivních učebnic

S rozvojem technologií a interaktivních učebnic souvisí také oblast výzkumu interaktivních učebnic. Ve velké míře se tomuto tématu věnují studenti v diplomových a disertačních pracích, rozsáhlejší výzkumy v této oblasti však nebyly dle mého průzkumu v České republice zatím realizovány. V odborné literatuře se můžeme setkat jen s dílčími šetřeními, například videostudie Hübelové, Najvarové a Chárové (2008), která se zabývala využíváním didaktických prostředků a médií ve výuce zeměpisu. Poukazují na to, že moderní média, jako videozáznamy a informační a komunikační technologie, jsou ve výuce využívány v relativně malé míře.

V roce 2007 proběhl na londýnské univerzitě výzkum pod vedením G. Mossové, který se zabýval využitím interaktivních tabulí. Výzkumníky zajímalo například jak se liší využívání interaktivních tabulí v různých předmětech, jejich dopad na motivaci a chování učitele a žáka a jak napomáhají k realizaci stanovených nařízení. Výzkum využíval kombinaci kvalitativních i kvantitativních metod výzkumu, výsledky tak byly získány na základě případových studií a statistické analýzy.

Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že velký přínos v oblasti chování učitele je spatřován v tom, že interaktivní tabule umožňuje učiteli volnější pohyb po třídě, oproti statickému výkladu „s křídou před tabulí“, a umožňuje mu lepší kontrolu žáků. Za negativum naopak výzkumníci považují náročnost nutnosti časté kalibrace a nastavování učitelských počítačů. Z šetření také vyplynulo, že pro každý předmět, dokonce i konkrétní učební téma, se více hodí různé prvky, které interaktivní tabule poskytuje. Moss (2007) uvádí, že samotné zavedení interaktivních tabulí nezmění současnou pedagogiku, jelikož tato změna závisí především na tom, jak k nim učitelé přistupují a jak s nimi pracují (o tomto výzkumu také in Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008).

3.4 Výzkumy užívání učebnice

Ke zkoumání role učebnice je přistupováno z více hledisek, podle toho, jakými aspekty této role se autoři zabývají. Mnoho výzkumů se zabývá účelem užívání učebnic. Další nemalá část výzkumů zkoumá míru závislosti učitele na učebnici, jak moc se při plánování a realizaci výuky učitel na učebnici váže. Další výzkumy pohlíží na roli učebnice z pohledu kognitivní náročnosti činností, které žáci s učebnicemi vykonávají. V posledních letech výzkumníky zajímá, jak učebnice ovlivňuje socializaci žáků, jaký má vliv a autoritu. Sikorová (2010) uvádí různé pojmání užívání učebnic, se kterým se můžeme v odborné literatuře setkat: „styl užívání“ (styles of textbook use), „role učebnic“ (roles of textbooks), „typy užívání“ (types of textbook use), „vzorce užívání“ (patterns of textbook use), „přístupy k užívání“ (approaches to using). Sikorová se ve své publikaci drží pojmu styly užívání, jelikož ho vidí jako „*relativně stálé, svébytné postupy, které učitel uplatňuje při užívání učebnice*“ (Sikorová, 2010, s. 36).

3.4.1 Účely užívání učebnic

Sikorová (2010) ve své publikaci uvádí přehled výzkumů, které byly v této oblasti prováděny v průběhu 80. let a 90. let 20. století. Jeden z výzkumů proběhl v USA pod vedením K. Hinchmanové, která na základě výsledků stanovila tři typy užívání učebnic. Jeden z typů, který vypožadovala, bylo *systematické probírání učebnice*, které sloužilo k osvojení učiva a vhodných vzorců chování žáků. U druhého typu učitelka s učebnicí i jinými učebními texty pracovala jako se *zdrojem pro činnost*. Od žáků se očekávalo porozumění informacím v textu přímo vyjádřeným a zároveň diskuze o tématech, na která text odkazoval. Posledním vypožadovaným typem bylo využití učebnice jako *odkazu pro diskuzi*. Učební texty žákům i učitelům sloužily jako podklady pro intelektově náročnější interpretace a diskuze.

Další výzkum byl veden D. Alvermanovou a zabýval se diskuzí žáků o textu. Během výzkumu vypožadovala tyto účely užívání učebnic: *soustředit diskuzi na jádro problému, odkazování ke dříve čteným textům, ověření faktů, na nichž se při diskuzi neshodli, podněcovat žáka k odpovědi* (in Sikorová, 2010).

D. Lambert (in Sikorová, 2010; také in Stará, Krčmářová, 2014) v roce 1999 vedl výzkum se záměrem popsat skutečné způsoby využívání učebnic. První účel, který učebnice při pozorování plnila, byla funkce *nástroje pro zvládnutí kázně třídy*. Dále učebnice sloužila pro strukturaci obsahu a metodického zpracování hodiny, čímž hrála roli *zprostředkovatele kurikula*. Podle Lamberta se za tento způsob využití učebnice učitelé omlouvali, jelikož nechtěli působit jako netvořiví a nesamostatní. Třetí pozorovaný účel byla učebnice jako *kurikulární podpora*. V tomto případě byla učebnice zdroj informací, obrazového materiálu, prostředek motivace, ale také zdroj pro samostudium a naplnění specifických potřeb žáků.

V České republice prováděla v této oblasti výzkum Z. Sikorová a I. Červenková (2010), které zkoumaly roli učebnice ve vyučování na 2. stupni ZŠ. Jejich výzkum zasahoval do oblasti zkoumání kurikula, výzkumu výuky, kdy byla učebnice pozorována z pohledu zdroje plánování výuky, a výzkumu učení, učebnice jako zdroj obsahu vzdělání a materiálně-didaktický prostředek pro žáky. Při výzkumu sledovaly míru užívání učebnice, tedy jak často a jak dlouho jsou v hodinách učebnice využívány. Dále se snažily rozpoznat a kategorizovat různé druhy činností, ke kterým je učebnice v hodinách využívána a jakou roli hraje učebnice v přípravě žáků na vyučování. Posledním zkoumaným aspektem byl vliv učebnice, tedy do jaké míry se učitel učebnicí řídí při plánování výuky. V rámci této oblasti výzkumnice také zajímalo, zda má na vliv učebnice dopad učitelova spokojenost či nespokojenost s učebnicí. Všechny tyto výzkumné otázky byly zároveň řešeny z hlediska, zda se mění role učebnice v závislosti na délce praxe učitele, jeho aprobovanosti či vyučovacím předmětu. Na základě výsledků došly k závěrům, že učebnice mají ve vyučování 2. stupně důležitou roli pro projekci kurikula i jeho organizaci a realizaci ve výuce. Prokázala se různá míra využívání učebnic v závislosti na vyučovacím předmětu, nikoli však na délce praxe a aprobovanosti učitele. Podle Sikorové však není zcela využito učebnic jako materiálně-didaktického prostředku pro učení žáků. Problém vidí v nedostatečné připravenosti učitelů na využití všech potenciálů moderních učebnic.

I přes různost zkoumaných stupňů škol i předmětů lze shrnout, že některé účely užívání učebnic jsou ve výzkumech zastoupeny opakovaně, a to učebnice jako *zdroj obsahu výuky* a *zdroj metodického zpracování hodiny*. Učebnice učitelům slouží k určení hloubky učiva, strukturaci a řazení učiva, zjištění potřebných informací. Často je též učebnice zmiňována

jako důležitý zdroj pro činnosti žáků, jelikož poskytuje texty, učební úlohy a návod, jak postupovat při praktických činnostech. Kromě těchto tří hlavních účelů je učebnice také hojně zastoupena při diskuzích, jako prostředek motivace, prostředek pro řízení a organizaci třídy, prostředek pro samostudium a diferenciaci specifických potřeb žáků.

Podle Sikorové (2010) nebyla zatím dostatečně prokázána souvislost míry užívání učebnic se stupněm školy. Výzkumy se však shodují ve vlivu délky praxe na míru a charakter užívání učebnic. Např. výzkum Elliota a Woodarda či Tolmana (in Sikorová, 2010) potvrdil, že začínající učitelé se na učebnice spoléhají více než učitelé s praxí přesahující dobu pěti let. Žádný z výzkumů nerozpoznal účely užívání, které by souvisely s funkcemi učebnice, které slouží k socializaci a hodnotové výchově žáka (Sikorová, 2010).

3.4.2 Perspektivy učitelova užívání učebnic

J. Remillardová (2005; také in Stará, 2011 či Stará, Krčmářová, 2014) upozorňuje na nutnost zohlednit při zkoumání učebnic vztah učitele ke kurikulu, který je ovlivněn učitelovým stylem výuky a specifickým kontextem jeho pedagogického směřování. Svou analýzu užívání učebnic matematiky zaměřila na koncepční otázky, které je potřeba řešit, aby došlo k objasnění vztahu učitele a kurikula. V rámci analýzy objevila čtyři perspektivy učitelova užívání učebnic. Poukazuje na to, že se nevylučují a mohou se překrývat.

První perspektivu užívání nazývá „*Curriculum Use as Following or Subverting the Text*“, kdy je zkoumáno, jakou měrou se učitel drží učebnicových textů a jakou měrou se od nich odvrací. Výzkumníci nahlízející na učebnice z tohoto pohledu považují za žádoucí učivo v učebnicích realizovat tak, jak je v kurikulu naplánováno. Cílem těchto výzkumů je zjistit, jak mohou tvůrci kurikulum zlepšit tak, aby bylo pro učitele jasné a v praxi se jím řídili. Z tohoto pohledu na učebnice nahlíží i Cohen a Ballová (1996) zkoumající, jak mohou učebnice posloužit v reformě vzdělávání, či výzkumy zabývající se implementační fidelitou.

V oblasti míry přesnosti užívání učebnic vedl dlouhodobý výzkum například D. Freeman a jeho kolegové z Michiganské univerzity (in Sikorová, 2010). Při výzkumu se zaměřovali na to, jak styly užívání učebnic ovlivňují validitu standardizovaných testů, které mají sloužit k ověřování výsledků výuky u žáků. Jeden ze stylů, který byl během

výzkumu identifikovaný, byl charakteristický *těsnou vazbou na učebnici*, kdy učitelé pracovali s učebnicí stranu po straně. Další styl byl obdobný jako ten předchozí, bylo však možné pozorovat *výběrové vynechávání*. Důvodem pro vynechání některých kapitol byla například učitelova nejistota v rozsahu odborných znalostí nutných pro objasnění témat žákům nebo malá důležitost poskytovaných informací. Charakteristickým znakem dalších dvou stylů bylo *využívání základních „okruhů“*, které byly považovaly za důležité učivo daného ročníku a přeskakování ostatních témat. Pátý styl byl odborníky sice rozpoznán, dále s ním však nepracovali. Ten byl totiž postaven na *řízení prostřednictvím cílů* (management-by-objectives), kdy byly úředně stanoveny seznamy cvičení, podle kterých museli učitelé postupovat, aby bylo u všech žáků dosaženo minimálních matematických kompetencí.

Freeman poukazuje na to, že za předpokladu, že bychom chtěli dosáhnout většího vlivu učebnic na výuku, museli by učitelé dostávat silnější pobídky či sankce, aby se učebnic drželi ve větší míře (in Remillard, 2005).

Druhou perspektivou podle Remillardové je *„Curriculum Use as Drawing on the Text“*, která v kurikulu vidí zdroj textů, ze kterých má učitel možnost v hodinách čerpat. Výzkumníky v této oblasti zajímá více než samotný text učitelova práce s kurikulem v průběhu výuky. Učebnice je brána jako jeden ze zdrojů, ze kterého učitel při realizaci kurikula čerpá. Je považována za důležitý nástroj v práci učitele, který však nemá sílu formovat lidskou činnost. Odborníci této oblasti chtějí pochopit, co ovlivňuje učitelovu volbu výběru textů a jak se volba promítá do výuky.

Další pohled *„Curriculum Use as Interpretation of Text“* staví učitele do role tlumočníka psaného kurikula. Tento výzkumný pohled považuje za nemožné, aby bylo psané kurikulum a učitelova interpretace v naprosté shodě a počítá s učitelovým přesvědčením, zkušenostmi a významy, které učebnici přikládá. Výzkumné otázky se zabývají učitelovou interpretací textu, faktory, které ji ovlivňují a výslednou realizací ve třídě. K výzkumům s touto perspektivou lze řadit například i případové studie Jany Staré a Terezy Krčmářové (Stará, Krčmářová, 2015) a Jany Staré a Karla Starého (Stará, Starý, 2017), které se zabývají zaváděním konkrétního učiva do výuky.

Nejméně častou perspektivou je *„Curriculum Use as Participation with the Text“*, která se zabývá vztahem mezi učitelem, textem a aktivitami, které učitel s texty provádí.

Tato perspektiva vychází z předpokladu, že učitel a kurikulum jsou ve vzájemném dynamickém vztahu a je nutná učitelova aktivní účast na formování kurikula. Část těchto výzkumů se také zabývá tím, jaký vliv má kurikulum na učitele a jak se s používáním kurikula mění a učí.

3.4.3 Výzkum užívání učebnic začínajícími učiteli

Grossmanová a Thompsonová, stejně jako Ballová a Cohen (in Grossman & Thompson, 2008; a také in Stará, Krčmářová, 2014), ve svém článku *Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers?* odkazují na význam učebnic nejen pro žáky, ale také pro učitele a vysokoškolské vyučující vzdělávající nové učitele. Zmiňují také historicky dlouhou závislost na učebnicích, které však nutně nemusí být garantem kvality, a naopak mohou místo poskytování podpory učitele v jejich rozvoji limitovat.

Grossmanová a Thompsonová dokonce upozorňují na to, že Ballová a Feiman-Nemserová se ve své studii setkaly s častými případy, kdy vysokoškolští učitelé kritizovali kvalitu učebnic a odrazovali své studenty od jejich používání, a naopak je nabádali k vytváření vlastních materiálů. Různá nařízení však nutila začínající učitele s učebnicemi pracovat, ti však byli vybaveni jen na to je kritizovat, a nikoliv vhodně adaptovat. Na základě svého výzkumu tedy přišly s hypotézou využití učebnice jako „lešení“, díky kterému by se začínající učitelé naučili pedagogicky myslet o konkrétním obsahu. Grossmanová a Thompsonová odkazují však také na Woodwarda a Elliota, kteří ve své práci upozorňují na nebezpečí využívání tohoto „scaffoldingu“ v případě nekvalitních učebnic.

P. Grossmanová a C. Thompsonová (2008) provedly v USA dlouhodobý kvalitativní výzkum, který zjišťoval, jak různé kurikulární materiály pomáhají začínajícím učitelům získat teoretické i praktické znalosti potřebné k výuce angličtiny. Do výzkumu bylo zapojeno deset začínajících učitelů angličtiny působících v rámci primárního a sekundárního stupně školy. Z nich byli vybráni tři, kteří byli analyzováni podrobněji. Výzkumnice zajímalo nejen jak učitelé tyto materiály nacházejí, vnímají a užívají, ale také jak se jejich užívání mění s postupným získáváním zkušeností v praxi.

Z důvodu snadnější orientace si výzkumnice v rámci šetření stanovily rámec, který vymezoval hlavní znaky kurikulárních materiálů, a to rozsah učiva, komplexnost poskytovaných pokynů, závaznost materiálu a podpora učitelových znalostí. Pomocí těchto oblastí pak kódovaly výsledky výzkumu. Sběr dat probíhal prostřednictvím individuálních a skupinových rozhovorů, pozorování ve třídě a z třídních a oblastních dokumentů.

Výzkum prokázal, že učitelé v začátcích své praxe vkládají mnoho času do hledání vhodných dostupných učebnicových materiálů, které by jim usnadnily přípravu na výuku. Grossmanová a Thompsonová upozorňují na to, že začínající učitelé by měli mít v začátcích své praxe příležitost analyzovat a hodnotit kurikulární materiály s podporou zkušenějších pedagogů. To jim pomůže prohloubit jejich znalosti obsahu.

Kromě rad a materiálů od kolegů učitelé často využívají i literatury a internetu, kde hledají konkrétní úkoly či pouhé náměty na činnosti. Z výsledků výzkumu je patrné, že začínající učitelé se necítí být schopni dostatečně využít stávající učebnicové materiály, které jim umožňují zdokonalovat se v nových výukových metodách (Stará, Krčmářová, 2014).

V této oblasti provedli výzkum také A. Peacock a S. Gates (2000; více také in Stará, Krčmářová, 2014). Probíhal ve Velké Británii a zaměřoval se na přírodovědné předměty na 1. stupni ZŠ v režii začínajících učitelů. Při svém výzkumu vycházeli ze skutečnosti, že ve Velké Británii nejsou zavedeny povinné přírodovědecké materiály, které by učitelé museli dodržovat, ale vychází zde řada komerčně vydaných materiálů, ze kterých si mohou učitelé svobodně volit. Výzkumníky zajímala jednak učitelova připravenost na využívání učebních textů, jednak jejich využití přímo v praxi.

Při svém šetření došli k závěru, že učitelé využívali učebnice méně způsoby, než autoři učebnic zamýšleli. Učitelé brali text jen jako vedlejší zdroj zprostředkovávající žákům vědecké myšlenky a doplňující praktické učení probíhající prostřednictvím vlastní činnosti žáků. Učebnice používali k rozšiřování vlastních znalostí a znalostí žáků po dokončení činností. Jen výjimečně byly učebnice zmíněny jako hlavní zdroj nových konceptů pro žáky a nikdy jich nebylo využíváno pro systematickou práci. Většina učitelů také viděla potřebu texty upravovat před tím, než je předložila žákům. Komerčně publikované texty považovali

za příliš náročné či málo motivující. Často také vnímali jen omezený počet účelů využití učebnic.

Výzkumníci nakonec identifikovali čtyři hlavní způsoby užívání přírodovědných textů: *vlastní učení učitele a jeho příprava na hodinu, výchozí bod pro osvojování nových témat, průvodce dětí praktickými činnostmi, nahrazení praktické činnosti*, pokud je tato činnost nevhodná, nebo ji nemůžeme provést.

Během rozhovorů byly učitelům předloženy k prozkoumání různé druhy textů. Výzkumníci byli velmi překvapeni povrchností, se kterou učitelé materiály hodnotili. Jen málo učitelů se s předloženými materiály již dříve setkala, bylo-li tomu tak, známé materiály pak vybírali častěji než neznámé. Jejich hodnocení většinou vycházelo z rozsahu materiálů, barevnosti, atraktivity, zatímco vědní obsah nebyl ve volbě nikdy zohledněn. Velmi pozitivně hodnotili materiály vybrané vyššími autoritami, které je tak zbavili časově náročné povinnosti vybírat vhodné materiály.

3.5 Výzkumy postavení učebnice v procesu tvorby kurikula

V České republice mají učitelé možnost podílet se na tvorbě kurikula jako tvůrci projektového kurikula, podílí-li se na tvorbě školních vzdělávacích programů a zároveň jako realizátoři kurikula při výuce. Dle Syndera, Bolina a Zumwalta (in Sikorová, 2010) se tedy jedná o přístup, kdy je kurikulum tvořeno nejen experty stojícími mimo školu, ale i samotnými učiteli, kteří kurikulum přizpůsobují podmínkám konkrétní školy a třídy.

Problematiku zavádění vzdělávací reformy prostřednictvím kurikulárních materiálů, zejména učebnic a metodických příruček, probírají ve své stati *Reform By The Book* Ballová a Cohen (1996; také in Stará, Krčmářová, 2014). Důvody, proč nemají kurikulární dokumenty tak silné postavení, jak by si jejich tvůrci představovali, a proč je důležitá učitelova konstrukce kurikulárních materiálů, vidí v několika oblastech.

Předně tvůrci kurikula často neberou učitele dostatečně v úvahu a nevěnují dostatečnou pozornost přípravě učitelů na práci s novými materiály. Další důvod vidí v tom, že učební osnovy neposkytují učitelům dostatečnou oporu a učitelova práce je tak ovlivněna především jeho pochopením materiálů, jeho přesvědčením o tom, co je důležité, jeho názory

na žáky a jeho vlastní roli v procesu výuky. Tvůrci kurikula také mohou jen částečně předpokládat, jaké mají žáci dosavadní zkušenosti, jak pochopí zadání a jak snadno si daný obsah osvojí. Je tedy na učiteli, aby vybíral a upravoval materiály tak, aby vyhovovaly jeho žákům. Poslední důvod vidí v postoji mnoha „proreformních“ učitelů, kteří snižují význam učebnic a odmítají je využívat. Tento postoj je ovlivněn idealizací profesní autonomie a vede k názoru, že dobrý učitel nenásleduje učebnice, ale vytváří si své vlastní kurikulum.

Ballová a Cohen vymezili pět prolínajících se vlivů, které zasahují do učitelovy práce při konstruování kurikula. Prvním vlivem jsou učitelovy *domněnky o žácích*, jejich představách v souvislosti s učivem a o způsobech, jakými si žáci daný obsah osvojují. Dále učitele ovlivňuje jejich *vlastní porozumění učebnici*, na kterém závisí, jak formulují a interpretují hlavní myšlenky, jak reagují na myšlenky žáků a jak rozhodují o pojetí učiva. Důležitým faktorem učitelovy práce s kurikulem je učitelova znalost žáků, která mu umožňuje přetvářet učebnici pro žáky a vybírat úlohy a texty podle jejich možností. Stejně tak musí učitel brát v potaz *intelektuální a sociální prostředí ve třídě* a to, jakým způsobem jeho žáci poznávají a jaké jsou vztahy ve třídě. Ve velké míře učitele ovlivňují také postoje k *širší komunitě a politický kontext*, v jejichž rámci pracují. Ve své práci s kurikulem musí zohlednit názory rodičů, školských úředníků, příp. profesních organizací. Jejich interpretace cílů a pojetí „dobrého vyučování“ hraje roli při ztvárnění kurikula.

Tvůrci kurikulárních materiálů by při jejich tvorbě měli brát ohled na kurikulum realizované ve výuce, aby došlo ke zlepšení ve výše uvedených oblastech. Jedna ze zásadních věcí, která by tento problém zlepšila, by bylo otevření dialogu mezi tvůrci oficiálního kurikula a učiteli. Ballová a Cohen zdůrazňují, že učebnice nemá sloužit jen žákům, ale i učitelům, kterým má poskytovat systematický profesní vývoj.

Touto problematikou se zabývala také J. Remillardová, která na základě analýzy výuky dvou učitelů matematiky stanovila model role učitele v tvorbě kurikula.

Schéma 3 Model role učitele v procesu tvorby kurikula

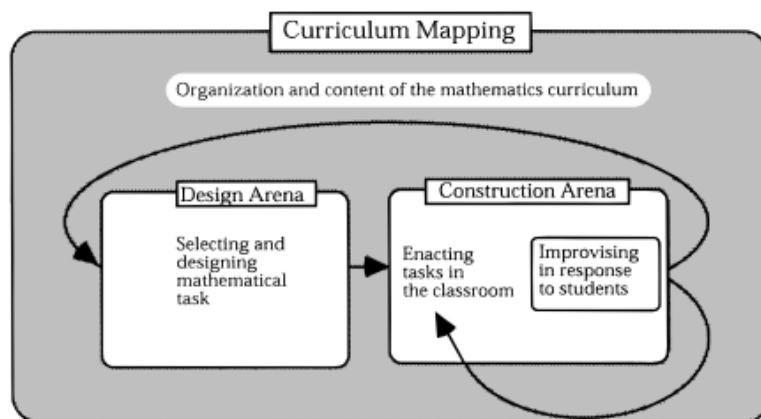


FIGURE 1. Overview of the Three Arenas and the Relationships Among Them

Zdroj: Remillardová, 1999, s. 322

Model zahrnuje tři oblasti, které vymezují proces tvorby kurikula, do kterých zasahuje učitelovo rozhodování. „*Design Arena*“ zahrnuje výběr a navržení úkolu. V této oblasti byla nejvíce patrná konzultace a komunikace učitelů s učebnicí. „*Construction Arena*“, oblast konstrukce, přijetí úkolu žáky, jeho realizace a reakce na řešení. V této oblasti nehrál text učebnice důležitou roli, jelikož stěžejní byla učitelova improvizace a bezprostřední reakce na žáky a jejich řešení. „*Curriculum Mapping*“ zahrnuje rozhodování o organizaci a výběru obsahu kurikula. Tato oblast je ovlivněna, a zároveň ovlivňuje, každodenní dění ve třídě. Učitelova rozhodnutí v jednotlivých fázích nejsou izolovaná, ba naopak na sebe úzce navazují a jsou ovlivněna navzájem.

Všichni odborníci, kteří se problematikou tvorby kurikula zabývají se shodují na tom, že „*realizované kurikulum je ve skutečnosti společně konstruováno učiteli, žáky a kurikulárními materiály (především učebnicemi) v určitých konkrétních kontextech*“ (srov. Ball, Cohen, 1996; Peacock, Gates, 2000; Sikorová 2010).

3.6 Výzkumy implementační fidelity vzdělávacího programu

Poslední desetiletí se začal využívat pojem Implementation Fidelity (Carroll a kol., 2007). Tímto pojmem je označována míra, do jaké je navržený program implementován v procesu výuky. Někdy bývá využíván také pojem integrita. Hlavním cílem výzkumů zabývajících se implementační fidelitou je zjistit, jak míra dodržování zamýšlených kurikulárních dokumentů ovlivňuje výsledky vyučovacího procesu.

Stará (2011, s. 291) pojem definuje jako „*míru toho, jak dalece jsou vzdělávací program nebo intervence zaváděny v souladu s původním záměrem nebo plánem*“ a pro české prostředí navrhuje využívat pojem implementační fidelita. Takto zaměřené výzkumy se tedy zabývají souladem vzdělávacího programu a jeho realizací v praxi. Předmětem jsou tedy vztahy mezi projektovaným a realizovaným kurikulem. Výzkumy fidelity se řadí ke zkoumání užívání kurikulárních materiálů jako participace na textu (Remillard, 2005). Důležitost takto orientovaných výzkumů vystihuje tvrzení: „*Přínos takto pojatých výzkumů vidíme především v tom, že akcentují význam oborových didaktik a přinášejí vědecké doklady, které může praxe využívat*“ (Stará, 2011, s. 303).

Stará (2011) také uvádí 5 hledisek, ze kterých lze fidelita posuzovat. Je to *věrnost*, tedy přesnost předávání projektovaných materiálů, *dávkování* dané délkou a frekvencí jednotek stanovených programem, *kvalita předávání programu*, zda je realizace obsahu v souladu s teorií, *odezva účastníků a odlišení programu*, tedy realizace specifík programu. Z těchto hledisek ve svých výzkumech vychází i Dusenbury či Mihalic (in Stará, 2011). Někteří odborníci jsou toho názoru, že fidelitu je možné zkoumat jen z některých izolovaných hledisek (Mihalic), jiní, například Dusenbury či Dane a Schneider, se domnívají, že je nutné sledovat všechna hlediska současně (in Stará, 2011). Carroll (2007) je toho názoru, že kromě zmíněné reakce účastníků implementační fidelitu ovlivňují i kvalita procesu zavádění programu a strategie, které tento proces mají usnadnit.

Důležitost zkoumání fidelity spočívá v ověřování, jak zaváděný program ovlivňuje výsledky vzdělávání a jak je možné program upravit tak, aby se zkvalitnila výuka. V případě zkoumání učebnic se k jejich tvůrcům dostanou prostřednictvím těchto výzkumů informace o tom, co v učebnicích učitelé vynechávají a co v praxi nefunguje tak, jak bylo zamýšleno.

Ruiz-Primová na základě svých šetření stanovila faktory, které fidelitu ovlivňují (viz tab. 2).

Tabulka 2 Faktory ovlivňující implementační fidelitu

Úroveň fidelity		
Charakteristiky programu	Nízká	Vysoká
	složitý	specifický
	časově náročný	přiměřeně časově náročný
	vyžaduje doplňkové materiály	obsahuje veškeré materiály potřebné pro realizátory programu
	více než jeden učitel	jenom jeden učitel
	nízká kvalita metodické příručky/ manuálu	vysoká kvalita metodické příručky/ manuálu
	nízká kvalita školení učitelů	vysoká kvalita školení učitelů
	periferní kontext	blízký kontext
Charakteristiky obsahu	menší teoretická shoda mezi programem a učitelem	větší teoretická shoda mezi programem a učitelem
	méně spokojení účastníci	více spokojení účastníci
	vnímáný jako neefektivní nebo s pochybnostmi o jeho účinnosti	vnímáný jako efektivní
	řídka supervize	častá supervize

Zdroj: dle Ruiz-Primo, 2006 (in Stará, 2011, s. 296)

Kvalitativní výzkum fidelity proběhl ve Spojených státech amerických pod vedením Schneiderové, Krajcika a Blumenfeldové. Výzkum proběhl na základě systémových změn výuky fyziky, které byly doprovázeny poskytnutím rozsáhlých učebnicových materiálů a metodických příruček. Účastníky výzkumu byli čtyři učitelé fyziky s různou délkou praxe, z různých typů škol a s různou úrovní znalosti didaktického obsahu. Zkoumány byly videonahrávky 5 lekcí proběhlých v letech 1998–1999. Nahrávky byly kódovány a následně byly zkoumány tři hlavní oblasti: jak byly představovány vědecké myšlenky a pojmy, jakou příležitost získali ve výuce žáci a jaká byla žákům poskytována podpora (in Stará, 2011).

Výsledky výzkumu prokázaly vysokou míru fidelity u dvou ze čtyř učitelů. Tito dva učitelé ve svých hodinách poskytovali žákům mnoho příležitostí pro vlastní učení, představovali žákům důležité vědecké myšlenky a dávali žákům více času na vypracování úkolů. Další dva učitelé žákům sice příležitosti i podporu k vlastnímu učení také poskytovali, ne vždy však zcela vhodně. Učitelé, kteří se od navrženého kurikula vzdálili ve svých

hodinách neprezentovali všechny důležité vědecké myšlenky, práci dostatečně nereflektovali a úkoly vhodné pro skupinovou práci byly zadávány jako individuální domácí úkoly. Slabě či nedostatečně byla hodnocena adaptace projektovaného kurikula a práce s doplňkovými zdroji.

Implementaci kurikula v českém prostředí sledovali Stará, Dvořáková a Dvořák (2010). Jejich výzkumná sonda byla zaměřena na učivo o rodině obsažené v učebnicových materiálech pro 2. ročník ZŠ nakladatelství Fraus v podání třech učitelek. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelky hodnotí a vysvětlují změny v provedení lekcí. Výzkum probíhal pomocí analýzy videonahrávek vyučovacích hodin a rozhovorů. Všechny tři učitelky byly přesvědčeny, že dosáhly cíle stanoveného v učitelské příručce, analýza však prokázala, že ve dvou případech se učitelky od cíle a učiva v učitelské příručce odchýlily.

Odborníci (Ruiz-Primo, O'Donnell in Stará, 2011) zabývající se vztahem fidelity a výsledky vzdělávání jsou toho názoru, že proběhl nedostatek výzkumů, které by se zaměřovaly na závislost výsledků programů a souladu projektovaného implementovaného kurikula. Proběhly pouze dílčí studie v oblasti protidrogové prevence, matematiky a přírodních věd.

3.7 Výzkumy užívání učebnic ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

3.7.1 Výzkum užívání nových učebnicových materiálů

J. Stará a T. Krčmářová provedly v roce 2013 studii zabývající se užíváním nových učebnicových materiálů učiteli 1.stupně základní školy (Stará, Krčmářová, 2014). Výzkumná otázka, kterou si stanovily, se týkala plánované výuky nového přírodovědného tématu za využití metodické příručky a pracovní učebnice prvouky pro 1. ročník základní školy nakladatelství Fraus.

Záměrem autorů této učebnice bylo pozvednout vážnost předmětu prvouka. Do učebnice tak zahrnuli náročnější úlohy, než doposud učebnice tohoto předmětu obsahovaly. Učebnice také předkládají společenské i přírodovědné učivo komplexně a snaží se zaujmout

žáky netradičními tématy. Řada učebnic, do které tato učebnice patří, je doplněna o podrobné příručky pro učitele obsahující celou řadu doplňujících aktivit, zdrojů a textů přinášejících oborové i didaktické znalosti obsahu.

Jelikož je J. Stará spoluautorkou této učebnice, ví, s jakým záměrem byly tvořeny. Výzkumná sonda jí navíc umožnila nahlédnout na to, zda učitelé učebnicovým materiálem rozumí. Takovéto poznatky jsou pro autory učebnic důležité z hlediska optimalizace jejich formy a obsahu. V neposlední řadě poskytují podklady pro zlepšování profesní přípravy učitelů na práci s učebnicovými materiály. Důležitost takovýchto výzkumů lze spatřovat také v potřebě zjišťovat vliv učebnic na učitelův přístup k učivu a jeho zprostředkování. Autorky výzkumu v tomto vlivu spatřují potenciální roli učebnic, kterou by mohly plnit v rámci didaktických inovací a reformy kurikula.

Téma, které bylo v rámci výzkumu zkoumáno, se týkalo celku *Z čeho jsou věci kolem nás* (Dvořáková et al., 2007, s. 70–76), přičemž autorky článku téma pracovní nazvaly *Věda – Vědec* (Stará, Krčmářová, 2014). Vzdělávacími cíli této oblasti je „*seznámit žáky se základy vědeckého přístupu ke zkoumání světa, rozvíjet žákovy znalosti o základních materiálech, přiblížit žákům povolání vědce a vynálezce, význam a náplň práce vědců a motivovat žáky pro toto povolání*“ (Stará, Krčmářová, 2014, s. 86) V učitelské příručce je k tomuto tématu uveden text, který má učitelům poskytnout možnost rozšíření znalostí, které jim umožní zadávat náročnější úlohy a zodpovídat otázky žáků.

V průběhu šetření byla zkoumána práce tří učitelek fakultních základních škol. Všechny tři učitelky učily tento tematický celek poprvé. Učitelka A měla mnohaletou pedagogickou praxi. Učitelky B a C měly obě praxi kolem 4 let, každá z nich však využívala jiný vyučovací styl.

V rámci výzkumu navštívily jeho autorky u každé z vyučujících 4 vyučovací hodiny. Všechny učitelky měly k dispozici stejné učebnicové materiály, mohly si je však dle vlastních potřeb upravit. S každou z učitelek byl po skončení pozorování veden polostrukturovaný rozhovor, jehož předmětem bylo plánování výuky, hodnocení realizace a hodnocení učebnicových materiálů.

Výsledky byly kódovány a vyhodnocovány na základě cílů, „hlavních myšlenek“ a výukových metod, které Stará a Krčmářová identifikovaly při analýze učitelské příručky.

Všechny zúčastněné učitelky v sobě viděly aktérky výuky, které ovlivňují výběr učiva a v učebnicích vidí jen jeden z pramenů obsahu výuky. Dle jejich slov vybírají učivo podle svých zkušeností, přesvědčení a zájmů, v rozhovorech nereflektovaly vztah mezi učebnicovými materiály a rámcovým nebo školním vzdělávacím programem. Toto zjištění bylo pro autorky výzkumu překvapující. Všechny tři učitelky pro plán výuky využily v různé míře metodickou příručku, která pro ně plnila funkci hlavního zdroje. Dvě učitelky vycházely z cílů v příručce, jedna cíle v příručce hodnotila kriticky a stanovila si cíle vlastní. Míra využití navrhovaných metod byla u učitelek různá, od přesného dodržování, přes drobné úpravy metod vzhledem k vlastním potřebám, až po odklon metodického vedení hodiny oproti příručce.

Podobně tomu bylo v oblasti výběru učiva. Jedna vyučující předložené učivo doplnila, druhá převzala zcela podle předlohy a třetí převzala jen některé části, které si doplnila podle vlastního přesvědčení. Autorky výzkumu zmiňují, že na míře využití příručky mohlo mít vliv, že se jednalo o první zkušenost s výukou tohoto tématu, tudíž se učitelky nemohly opřít o své dosavadní zkušenosti.

Všechny tři účastnice výzkumu viděly pozitivum v existenci metodické příručky a oceňovaly ji jako zdroj aktivit usnadňující přípravu na hodiny. Odlišné byly názory učitelek na přítomnost učebních textů pro učitele. *„Zajímavé je, že ačkoli se v odborné literatuře zmiňuje, že učebnicové texty jsou v tomto smyslu důležité především pro začínající učitele, v našem výzkumu to byla právě zkušená učitelka A s více než 20letou praxí, která na přínos takových textů pro ni samotnou upozornila. Ostatní dvě učitelky s nimi při přípravě výuky nepracovaly“* (Stará, Krčmářová, 2014, s. 102).

Při realizaci výzkumu výzkumnicím vyvstala otázka, *„zda kurikulární reforma neposílila vnímání důležitosti klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV na úkor učiva jednotlivých vzdělávacích oblastí“* (Stará, Krčmářová, 2015, s. 104). Podnítil ji u nich fakt, že dvě mladší účastnice výzkumu ve svých hodinách daly akcent na rozvoj sociálních a komunikativních kompetencí, zatímco rozvoj specifických znalostí a dovedností oproti navrhovanému plánu oslabily.

Stará a Krčmářová uzavírají svůj článek tvrzením, že jejich šetření prokázalo značný vliv učebnicových materiálů na plánování výuky netradičních témat, stejně jako jiné světové výzkumy (Peacock & Gates, 2000). Uvědomují si však, že ne vždy je porozuměno záměrům autorů učebnic. Důvody neporozumění vidí stejně jako Sosniak a Stodolsky (1993) v neochotě učitelů věnovat se studiu učebnicových materiálů a chybějícím znalostem v oblasti didaktiky a obsahu daného vzdělávacího oboru.

Potenciál dalšího zkoumání vidí v otázce, nakolik je učitelův výběr učiva ovlivněn pracovním prostředím a délkou praxe.

3.7.2 Případová studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ

J. Stará a K. Starý provedli v roce 2016 explanatorní případovou studii, která se zabývala přístupy učitelů k dějepisnému učivu. Ve studii se zaměřili na *Den boje za svobodu a demokracii*, který je jedním z témat učebnice Prvouky pro 3. ročník nakladatelství Fraus.

Výzkumný vzorek tvořily tři záměrně vybrané mladé učitelky s odlišnými vyučovacími styly, které neprožily události listopadu 1989. Jako metody výzkumu bylo zvoleno pozorování vyučovacích hodin, rozhovory s učiteli a analýza písemných prací žáků. Výzkumné otázky se týkaly kladených cílů, výběru metod, zohledňování vývojových specifík žáků mladšího školního věku, problémů, se kterými se učitelky při výuce potýkaly, žákovského porozumění vzdělávacího obsahu. S odstupem jednoho roku od pozorování zadali výzkumníci žákům test zjišťující jejich znalosti a postoje týkající se sledovaného tématu.

Odlišné pojmání učiva těmito třemi učitelkami spojuje jejich společný názor na důležitost zařazování dějepisného učiva o soudobých dějinách do výuky 1. stupně ZŠ. I přes některé nedostatky, které byly ve výuce spatřovány, bylo dosaženo vzdělávacích i afektivních cílů stanovených v kurikulárních materiálech. Prokázal se přílišný rozsah plánovaného učiva na jednu vyučovací hodinu. Pro výběr obsahu učiva a metod byl klíčový vyučovací styl učitele. Z navržených metod se osvědčilo badatelské pojmání výuky využívající orální historii a narativní přístup, vykládání událostí formou příběhu. U tohoto přístupu však hrozí riziko personifikace dějin, tedy že žáci „přičítají odpovědnost za

historické události jednotlivcům a přeceňují tak jejich úlohu“ (Starý & Stará, 2017, s. 23). Jako nosný vidí výzkumníci také přístup založený na prožitku žáků a navrhuji výzkumný problém pro případné další výzkumy, které by se mohly věnovat konfrontaci názorů didaktiků dějepisu a výsledků vzdělávání postavených na prožitkovém přístupu k výuce dějepisného učiva.

4 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

V další části textu se budeme zabývat vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, jelikož stejně důležité, jako naučit se číst, psát a počítat, je pro děti naučit se vyznat ve světě kolem sebe. Před nástupem školní docházky jim v tom pomáhají rodiče, pak však přebírají hlavní roli učitelé a děti samotné. Na základních i středních školách se poznávání okolního světa uskutečňuje téměř ve všech oborech a předmětech. U některých z nich je však přibližování světa samotnou podstatou předmětu a jejich cílem není pouze formální nabývání vědomostí, ale získávání praktických dovedností, které žáci uplatní v reálném životě. Jde o „*tzv. věcné obory, které se zabývají popisem a výkladem reálného světa*“ (Spilková a kol, 2005, s. 209). Tyto předměty nemají realitu jen popisovat, ale především žáky naučit využívat specifické formy lidského vyjadřování.

Přírodovědné a společenskovední vzdělávání je, stejně jako mnoho dalších předmětů, podřízeno aktuálním požadavkům společnosti, a v předmětech, ve kterých je realizováno, je nutné respektovat specifika, která vychází z obsahu vzdělávání, integrovaného charakteru a typické výchovně-vzdělávací funkce, kterou naplňuje (Spilková a kol., 2005).

4.1 Přírodovědné a společenskovední vzdělávání v rámci RVP ZV

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je přírodovědné a společenskovední vzdělávání obsaženo v několika vzdělávacích oblastech. Z důvodu charakteru této diplomové práce ponecháme stranou vzdělávací oblasti určené pro 2. stupeň ZŠ a zaměříme se pouze na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která vymezuje obsah a cíle vzdělávání pro 1. stupeň.

Tato komplexní vzdělávací oblast vymezuje „*vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život*“ (RVP ZV, 2017, s. 42). Vzdělávání využívá dosavadních poznatků, které žáci získali již před nástupem do školy v rámci předškolního vzdělávání a výchovy v rodině.

Pomocí pozorování věcí, jevů, dějů a jejich souvislostí si žáci utváří první ucelenější představy o světě. Je přitom využívána zásada postupu od věcí, které jsou žákům nejbližší

k těm, které jsou jim vzdálenější. Nejprve poznávají sebe, své nejbližší a okolí kolem sebe, pak teprve osoby pro ně cizí, prostředí pro ně neznámé a děje, které nemohli zažít. Poznání své osoby je pro žáky velmi důležité, jelikož poznání vlastních potřeb a vztahů pomáhá žákům pochopit i složitější společenské vztahy, potřeby druhých a fungování společnosti. Žáci se učí vyjadřovat své myšlenky, dojmy a názory a zároveň reagovat na myšlenky a názory druhých. Výuka by měla být postavena na konkrétních situacích, které žákům umožňují osvojení způsobů jednání a reagování, zvládání nových sociálních rolí a nacházení svého místa mezi vrstevníky.

Všechny poznatky a dovednosti, které si žáci v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět osvojí, jsou dále rozvíjeny na 2. stupni ZŠ v oblastech Člověk a příroda, Člověk a společnost a oboru Výchova ke zdraví (RVP ZV, 2017).

4.2 Učivo

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je rozdělena do pěti tematických okruhů. Tyto okruhy jsou stanoveny natolik volně, že umožňují školám přizpůsobení v rámci jejich školních vzdělávacích programů.

Tematický okruh *Místo, kde žijeme* zahrnuje učivo, které souvisí s domovem, školou, obcí, místní oblastí, regiony ČR, vlastí, Evropou a mapami. Žáci se učí nejprve poznávat své nejbližší okolí, bezpečně se v něm pohybovat a aktivně se do něj zapojovat. Tento okruh umožňuje do výuky zapojit oblastní specifika (např. místní lidové tradice, přírodní a historické památky). Postupně se žáci seznamují se svým širším okolím a učí se jej mít rádi.

Okruh *Lidé kolem nás* zprostředkovává žákům poznatky o rodině, soužití lidí, vhodném chování, právu a spravedlnosti, financích, kultuře a základních globálních problémech. Tento okruh zakládá v žácích předpoklady pro občana demokratického státu.

V tematickém okruhu *Lidé a čas* je zahrnuto učivo o orientaci v čase a památkách hmotných i nehmotných (báje, mýty, pověsti). Žáci se učí pracovat s časovými údaji, rozlišovat minulost, současnost a budoucnost a přemýšlet nad důvody zařazování státních svátků. Podstatou tohoto okruhu je, aby žáci měli zájem o minulost a kulturní bohatství naší země. Je proto důležité žákům zprostředkovávat návštěvy památek, muzeí a knihoven.

V rámci okruhu *Rozmanitost přírody* se učí žáci poznávat planetu Zemi nejen jako součást sluneční soustavy a vesmíru, ale také jako rozmanité místo pro život. Učí se, jaké jsou neživé součásti přírody, jací živočichové a rostliny nám dělají na Zemi společnost a jak se musíme chovat, abychom naši přírodu i planetu chránili.

Tematický okruh *Člověk a jeho zdraví* přináší žákům informace o člověku jako bytosti. Učí se, co vše k životu potřebují, jak se o své tělo starat a co tělu škodí. Osvojují si způsoby bezpečného chování, včetně chování v mimořádných situacích, a základy poskytování první pomoci. Učí se odpovědnosti nejen za vlastní zdraví, ale také za zdraví druhých.

4.3 Cíle

Stejně jako v ostatních vzdělávacích oblastech jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání cíle pro oblast Člověk a jeho svět stanoveny na dvou úrovních. Na úrovni očekávaných výstupů jde o „*předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě*“ (RVP ZV, 2017, s. 14). Závazně jsou formulovány ke konci 5. ročníku. Nezávazně pak také ke konci 3. ročníku, přičemž mají sloužit k snadnějšímu plánování a stanovování výstupů v rámci školního vzdělávacího programu (ŠVP). Očekávané výstupy jsou formulovány v rámci učiva jednotlivých tematických okruhů a k jejich snadnějšímu naplňování v praxi napomáhají Standardy pro základní vzdělávání Člověk a jeho svět.

Na úrovni klíčových kompetencí mluvíme o „*souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2017, s. 10). V rámci základního vzdělávání jsou u žáků rozvíjeny tyto klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět jsou u žáků rozvíjeny klíčové kompetence například tak, že jsou žáci vedeni k: „*utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti, orientaci ve světě informací a k časovému a místnímu propojování historických, zeměpisných a kulturních informací, poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a*

společných úkolů, utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně, poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemocí a úrazů a jejich předcházení“ (RVP ZV, 2017, s. 43).

4.4 Předměty

Rozdělení vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět do tematických okruhů umožňuje v rámci ŠVP volit různé členění vzdělávacího obsahu do předmětů. Tradičně je vytvářen jeden předmět pro 1. – 3. ročník a dva předměty pro 4. a 5. ročník. (RVP ZV, 2017, s. 42). Školy mají však možnost realizovat vzdělávací oblast po celou dobu 1. stupně ZŠ v rámci jednoho předmětu.

Předměty, kterými je tato oblast realizována, jsou tradičně nazývány Prvouka pro 1. – 3. ročník a Vlastivěda a Přírodověda pro 4. a 5. ročník (RVP ZV, 2017; Spilková a kol., 2005). Vlastivěda zastupuje okruhy, které se týkají společenskovedního vzdělávání a Přírodověda učivo přírodovedního vzdělávání. V Prvouce jsou integrovány všechny tematické okruhy. Tyto názvy předmětů mají v České republice více než stoletou tradici a byly používány i v programech Základní škola, Obecná škola a Národní škola (Spilková a kol., 2005). Hojně jsou využívány i v dnešní době, díky flexibilně stanovenému RVP ZV mají však školy možnost předměty v rámci ŠVP pojmenovat i jinak. Můžeme se setkat například s názvy: Svět kolem nás¹⁵, Svět v souvislostech¹⁶, Náš svět¹⁷, Člověk a svět¹⁸.

¹⁵ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Otevíráme bránu vzdělávání, ZŠ Vodňany, Alšova

¹⁶ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola pro měnící se svět, ScioŠkola Olomouc

¹⁷ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Učíme se pro budoucí život, ZŠ a MŠ Dolní Radechová

¹⁸ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola – klíč pro život, ZŠ Chomutov, Školní

5 Výzkumná část

5.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je **zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ využívají učebnice ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět**. Konkrétně se výzkum zabývá tím, jak učitelé využívají učebnice při přípravě na výuku a jak si její obsah upravují pro potřeby svých žáků. Dále si výzkum klade za cíl zjistit, zda učitelé využívají i jiné zdroje, než je učebnice, a co je k tomu vede. Cíl výzkumu lze považovat za intelektuální a praktický, jelikož přispěje k rozšíření odborného poznání a zároveň mohou být výsledky využity prakticky při procesu tvorby nových učebnic (Švaříček, Šed'ová, 2007).

5.2 Výzkumné otázky a jejich východiska

Při stanovování výzkumných otázek jsem vycházela z teoretických poznatků získaných z odborné literatury. Při tvorbě teoretické práce jsem narazila především na výzkumy, které se zabývají učebnicemi na 2. stupni, výzkumů zabývajících se učebnicemi na 1. stupni je podstatně méně.

Dalším východiskem byl nedostatek výzkumů, které by se zabývaly tím, jak učitelé upravují obsah učebnice. Jak bylo uvedeno v teoretické části, proběhla již řada výzkumů, které se zabývají tím, jak učitelé s učebnicemi pracují, ty nám však přinášejí poznatky o tom, k jakým aktivitám je učitelé využívají, nikoliv však poznatky o tom, jak učitelé obsah učebnice upravují vzhledem k potřebám konkrétních žáků. Otázky směřující k úpravě obsahu také vychází z aktuální situace v českém školství a zavádění společného vzdělávání, díky kterému se učitelé častěji než dříve setkávají s žáky se specifickými potřebami učení.

Posledním východiskem jsou podmínky současné doby, které umožňují učitelům ve výuce a přípravě na ni využívat řadu dalších zdrojů. S tím však také souvisí, že jsou na učitele kladeny mnohem větší požadavky.

Na základě těchto východisek byla za hlavní výzkumnou otázku tohoto výzkumu vybrána tato otázka: **Jak učitelé 1. stupně ZŠ pracují s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět?** Tuto otázku jsem pak dále rozdělila na tři podotázky:

VO1: Jak učitelé využívají učebnice při přípravě na hodiny předmětu prvouka?

VO2: Jak učitelé upravují obsah učebnice vzhledem k potřebám konkrétních žáků?

VO3: Jaké další zdroje učitelé využívají při plánování a realizaci výuky?

Výzkumné otázky vycházejí z širšího výzkumného projektu, kterému se věnuje vedoucí diplomové práce, J. Stará.

5.3 Výzkumný soubor

Pro tento výzkum byla jako výzkumný soubor vybrána skupina šesti učitelek 1. stupně základní školy. Všechny učitelky učí na velké státní základní škole v okrajové části Prahy. Škola, na které působí, se vyznačuje tím, že je zapojena do řady projektů podporujících vzdělávání (Ekoškola, Pomáháme školám k úspěchu, Škola podporující zdraví). Jedná se také o fakultní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která poskytuje studentům vykonávání pedagogických praxí. Pedagogický sbor se skládá ze zkušených i začínajících učitelů. Od učitelů je očekáváno další vzdělávání, které probíhá na základě plánů osobního a pedagogického růstu a rozvojových rozhovorů s vedením školy. Na škole probíhá také tzv. párová výuka, která je založena na spolupráci dvou učitelů. Přítomnost dvou učitelů v rámci jedné vyučovací hodiny umožňuje, aby se aktivně zapojil každý žák. Párová výuka je finančně podporována rodiči a projektem Pomáháme školám k úspěchu.

Z důvodu kvalitativně orientovaného výzkumu se zdálo jako příhodnější vybrat respondenty z jedné základní školy, než vybírat jednotlivé respondenty z více škol. Výzkum tak poskytuje ucelenější pohled využívání učebnic v rámci jedné školy. Všechny vyučující se při výuce řídily stejným školním vzdělávacím programem, v ročnících pak stejnými tematickými plány, což ovlivnilo i jejich práci s učebnicí. Na základě kolegiální domluvy a potřebné návaznosti všechny vyučující využívají jednotnou řadu učebnic. Výzkumný soubor se může z jiného úhlu pohledu však zdát také limitující, jelikož výsledky, které byly v rámci

výzkumu získány, nelze nijak zobecňovat a jsou validní pouze v souvislosti se zkoumaným souborem.

Čtyři vyučující jsou zkušené paní učitelky, jejichž praxe přesahuje dobu pěti let. Zbytek výzkumného souboru, tedy dvě vyučující, tvoří začínající paní učitelky. Obě tyto paní učitelky před nástupem do rolí třídních učitelek vykonávaly pozici tzv. párové učitelky¹⁹. I s dobou strávenou na pozici párových učitelek jejich praxe není delší než pět let. V aktuálním školním roce tyto vyučující působily v 1. a 2. ročníku. Vzorek byl vybírán tak, aby byl každý ročník zastoupen vždy třemi učitelkami, jednou začínající a dvěma zkušenými.

Všechny vyučující na výzkumu spolupracovaly velmi ochotně a souhlasily s poskytnutím informací i pro širší šetření zabývající se užíváním učebnic. Respondentky byly předem seznámeny s tématem rozhovorů a termínem, kdy je přijdu navštívit do jejich hodiny. Byly srozuměny s tím, že nijak nebudu hodnotit jejich práci, pouze zaznamenávat průběh hodiny. Byla jim přislíbena anonymita jejich i základní školy, na které působí. Pro jejich rozlišení využívám v práci označení iniciálou křestního jména.

5.4 Metody směru dat

Vzhledem k charakteru výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup, který mi pomohl na základě zkoumání malého výzkumného vzorku získat hlubší vhled do problematiky, než by poskytoval přístup kvantitativní. Za další klady kvalitativního přístupu lze pokládat též možnost zkoumat fenomén v přirozeném prostředí a možnost navrhnout teorie (Hendl, 2012).

¹⁹ Párový učitel se podílí na plánování i realizaci výuky v roli učitele. Výše zmíněné respondentky vykonávaly párové učitelky v době, kdy byly studentkami učitelství pro 1. stupeň, neměly dokončenou potřebnou kvalifikaci pro samostatné vedení vyučování, pod vedením dalšího zkušeného pedagoga však byly schopné plně vykonávat pozici učitelek.

5.4.1 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Jako hlavní metoda sběru dat byl zvolen strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Data z tohoto typu rozhovoru se analyzují snadněji než např. u narativního rozhovoru, jelikož témata jsou v transkriptu rozhovoru dobře viditelná (Hendl, 2012). Jak bylo uvedeno již výše, data z tohoto výzkumu budou využita i pro širší výzkum. Strukturovaný rozhovor umožňuje, aby otázky, které jsem respondentkám kladla, využili i další výzkumníci bez ohledu na časový odstup, se kterým bude další šetření provedeno.

Rozhovory byly realizovány po vyučování v prázdných třídách, aby byl zaručen dostatek času a klidu pro dotazování. Před začátkem rozhovoru byly vyučující seznámeny s tématem rozhovoru a upozorněny na to, že rozhovor bude nahráván. Z rozhovoru jsem pořizovala audio nahrávku pomocí aplikace v mobilním telefonu, která umožňovala zachycení všech částí rozhovoru, včetně autentických reakcí učitelek na otázky. Díky dobrým kolegiálním vztahům, které s paní učitelkami mám, probíhaly všechny rozhovory ve velmi příjemné atmosféře. Jelikož si se všemi respondentkami tykám, odpovídá tomu i formulace otázek.

Během rozhovoru jsem učitelkám kladla otázky, které lze rozdělit do několika skupin. Jako první jsem jim položila otázku:

Byla tato hodina z hlediska užívání učebnice typickým příkladem tvojí výuky?

Tato otázka měla za cíl zjistit, zda pozorovaná hodina odpovídá tomu, co bude dále rozebíráno v rozhovoru. Odpovědi na tuto otázku mi poskytly informace o tom, jak relevantní bylo pozorování jednotlivých respondentek.

Další otázky směřovaly ke spokojenosti učitelky s učebnicí a zjišťovaly informace o konkrétní učebnici, se kterou vyučující pracují:

Jaké učebnice pro předmět prvouka využíváš?

Na základě čeho sis tuto učebnici vybrala?

Jak ti učebnice vyhovuje?

Co ti na učebnici konkrétně vyhovuje?

Co ti na učebnici nevyhovuje?

Následovala skupina otázek, která zjišťovala informace k jednotlivým výzkumným podotázkám:

VO1: Jak učitelé využívají učebnice při přípravě na hodiny předmětu prvouka?

Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhoduješ při přípravě na hodinu? (Pokud ano, proč? Pokud ne, co je pro tebe při přípravě hodin nejdůležitější a proč?)

Jak se obvykle připravuješ na hodinu prvouky?

Pracuješ s metodickou příručkou pro učitele? Proč ano, proč ne?

VO2: Jak učitelé upravují obsah učebnice vzhledem k potřebám konkrétních žáků?

Uzpůsobuješ nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídě, kterou učíš?

Jak je uzpůsobuješ?

Proč obvykle upravuješ texty, úkoly navržené učebnicí/příručkou?

Chtěla bys v této věci něco vzkázat autorům učebnic?

Upravuješ někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám

a) nadaných, b) žáků se SPU, c) žáků – cizinců? (Pokud ano: Jak to děláš?)

VO3: Jaké další zdroje učitelé využívají při plánování a realizaci výuky?

Jaké jiné zdroje používáš jako inspiraci či jako texty do výuky?

Jak často využíváš v hodinách prvouky jiné textové materiály, než je učebnice?

Používáš ve výuce prvouky elektronickou verzi učebnice?

Za jakým účelem ji nejčastěji užíváš?

Používáš ve výuce jiné elektronické zdroje? Jaké?

Proč využíváš další zdroje?

Jak vidíš budoucnost využívání elektronických zdrojů?

Jaké další elektronické zdroje bys ostatním učitelům doporučila?

Poslední skupina otázek zjišťovala aprobaci jednotlivých respondentek:

Jak dlouho učíš?

Jsi aprobovaná?

Kde jsi aprobaci získala?

Otázky jsem v některých případech kladla v jiném pořadí, jestliže to vyžadovala aktuální situace. Navíc jsem v některých případech kladla otázky, které vyvstaly v průběhu pozorování.

5.4.2 Pozorování

Jako doplňkovou metodu sběru dat jsem zvolila pozorování, které zajišťuje triangulaci získaných dat. Pozorování je metoda výzkumu, která je postavena na sledování lidské činnosti, jejím zaznamenávání, analýze a vyhodnocování (Gavora, 2000). Konkrétně se jednalo o otevřené nestrukturované pozorování, kterého jsem se účastnila pasivně, pouze jako pozorovatel. Nestrukturované pozorování se vyznačuje tím, že si předem neklademe otázky, na které chceme nalézt odpovědi, naopak jsme otevřeni situacím, které nastanou. Otevřené pozorování spočívá v tom, že účastníci výzkumu vědí, že jsou pozorováni a pozorovatel se hlásí k roli výzkumníka (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Švaříček a Šed'ová uvádí, že při otevřeném pozorování mohou účastníci jednat odlišně oproti situacím, ve kterých pozorování nejsou. Z etických důvodů však považuji za vhodné, aby účastníci výzkumu věděli, že jsou pozorováni. Z tohoto důvodu byly mé respondentky obeznámeny s předmětem výzkumu a byly ujištěny, že jejich práce nebude nijak hodnocena a zájem pozorování se bude soustředit pouze na jejich práci s učebnicí.

Poznámky z pozorování jsem zaznamenávala do připraveného pozorovacího archu (viz příloha 1 až 6). Při pozorování jsem se zabývala pouze stručným pozorováním průběhu hodiny se zřetelem na aktivity vykonávané s učebnicí, které mi přišly relevantní vzhledem k cíli výzkumu.

5.5 Zpracování a analýza dat

Bezprostředně po uskutečnění rozhovorů jsem provedla doslovnou transkripci audio nahrávek. Výpovědi respondentek jsem nijak obsahově neupravovala, pouze v některých

případech jsem přepis upravila do spisovného jazyka a upravila chyby ve větné skladbě (viz příloha 7 až 12).

Získaná data jsem dále analyzovala pomocí softwarového programu MAXQDA. K jejich zpracování jsem využila analýzu s prvky zakotvené teorie. Při analýze na základě zakotvené teorie dochází k tvorbě induktivně odvozené teorie, je vytvářena a ověřována shromažďováním a analýzou údajů (Švaříček, Šed'ová, 2007). Glaser a Strauss (in Švaříček, Šed'ová, 2007) využívají pro kódování „koncept – indikátor model“, který sestává ze dvou prvků. *Indikátory* jsou segmenty, kterými výzkumník označuje části výpovědí respondentů. K indikátorům jsou přiřazovány *koncepty*, to jsou obecné definice, které „*nejsou obsaženy přímo v datech samých, nýbrž je do nich vnáší výzkumník*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 91). Přiřazování indikátorů ke konceptům a následné seskupování relevantních konceptů do *kategorií* není už pouhou analýzou dat, ale jejich interpretací. Ke kategoriím je dále přistupováno jako k proměnným a utvářejí základní kameny vznikající teorie (Švaříček, Šed'ová, 2007).

V první fázi jsem využila otevřeného kódování, které mi posloužilo k roztrídění výpovědí respondentek na ty, které jsou vzhledem k výzkumu relevantní, a ty které nemají pro zkoumání potřebnou váhu, proto se jimi není třeba dále zabývat. V průběhu tohoto prvního kódování vzniklo 331 indikátorů, které jsem přiřadila celkem k 21 kódům, konceptům vycházejícím z otázek, které byly respondentkám kladeny v průběhu rozhovorů (viz příloha 13).

Některé z konceptů, ty, které se týkají aprobace učitelek, jejich délky praxe, toho, zda pozorovaná hodina byla typickým příkladem výuky a učebnice, kterou využívají, bylo pro tuto chvíli možné při další analýze ponechat stranou a vrátit se k nim až při analýze záznamů z pozorování a hlubší interpretaci dat.

Při další analýze jsem pomocí axiálního kódování vzniklé koncepty, které spolu souvisejí, sloučila do následujících kategorií: *výběr učebnice, spokojenost s učebnicí, důležitost učebnice, příprava na hodinu, úprava obsahu učebnice, využití dalších zdrojů*. Po rozčlenění dat do těchto kategorií jsem přistoupila k jejich interpretaci.

5.6 Interpretace dat

Data jsem se rozhodla interpretovat podle jednotlivých kategorií, jelikož odpovídají výzkumným otázkám a snadno se v nich hledají potřebné odpovědi. Nejprve jsem interpretovala data z jednotlivých rozhovorů zvlášť, poté jsem data porovnála a obecněji popsala užívání učebnic pozorovaným vzorkem učitelek. Kategorii *výběr učebnice* interpretuji pro celou skupinu respondentek společně, jelikož výběr učebnic probíhal u respondentek společně.

5.6.1 Respondentka B.

Respondentka B. v aktuálním školním roce vyučuje ve 2. ročníku. Jde o začínající paní učitelku, která vyučuje třetím rokem, přičemž třídní učitelkou je dva roky, první rok strávila jako párová učitelka. Svou aprobaci pro práci učitele na 1. stupni získala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Spokojenost s učebnicí

B. je s používanou učebnicí, Prvouka pro 2. ročník – Čtení s porozuměním, nakladatelství Nová škola Brno, v zásadě spokojená. Především jí vyhovuje, že učivo je v ní řazeno do přehledných témat a souvisí s ročními obdobími. Chválila si též, že má k dispozici interaktivní verzi učebnice, ve které jsou obsažena videa, hry a doplňující otázky. Interaktivní učebnici využívá kvůli dobré orientaci, „*aby viděli všichni všechno*“. Není zcela spokojená s manipulací s interaktivní verzí učebnice: „*Když si ji pouštíme v počítači, nejde třeba zmenšit ta tabulka. Musím to celé zavřít, abych zesílila zvuk v počítači, a pak to zase celé otevřít a trvá to děsně dlouho.*“ Ocenila by, kdyby byla k dispozici interaktivní verze také pro pracovní sešit.

Důležitost učebnice

Učebnice je pro B. v podstatě to nejdůležitější, čím se při přípravě na hodiny řídí. Jako důvody, proč tomu tak je, uvedla dohodu s kolegyněmi, že se snaží udržovat přibližně

stejné tempo a v tématech postupovat společně. Zároveň podle B. témata souvisí s tím, co se kolem zrovna děje.

Příprava na hodinu

B. vymýšlí hodiny podle tématu, které má v učebnici. Při přípravách nevyužívá metodickou příručku. Jako jeden z důvodů uvedla, že zapoměla, že ji má vůbec k dispozici. Také uvedla, že si se vším věděla rady, a když ne, je jí příjemnější zajít si pro radu ke kolegyním než sahat po příručce.

Úprava obsahu učebnice

B. neupravuje texty v učebnici vzhledem k potřebám konkrétních žáků, jelikož jí vše přijde natolik srozumitelné, že tomu rozumí všichni žáci. Žákům se SPU poskytuje při práci s texty více času a individuální podporu. Vzhledem k žákům nadaným a žákům cizincům texty neupravuje z důvodu, že ve třídě žádné nemá. Žákům s rychlejším tempem nechce texty upravovat, jelikož má pocit, že pak práci „odfláknou“. Chce je proto nejprve naučit důsledně pracovat na zadaných úkolech.

Využití dalších zdrojů

Mezi další zdroje, které B. využívá patří internet a nápady od kolegyň, které sbírá cestou po chodbách a v kabinetě, nemá žádné konkrétní osvědčené zdroje, hledá inspiraci spíše náhodně. Další zdroje bere jako doplněk k učebnici a pracovnímu sešitu a využívá je v případě, že v učebnici není dané téma dostatečně zpracované. B. uvedla, že jiné textové materiály, než jsou ty v učebnici, využívá v hodinách přibližně jednou za 14 dní. Myslí si, že elektronické zdroje jsou důležitý doplněk, bez kterého se v budoucnu neobejdeme.

5.6.2 Respondentka E.

Respondentka E. tento školní rok vyučuje v 1. ročníku. Ve výzkumném souboru zastupuje začínající paní učitelky. Celkově se ve školství pohybuje pátým rokem, při studiu působila 2 roky jako párová učitelka, nyní vyučuje třetím rokem vlastní třídu. Aprobaci pro vyučování na 1.stupni získala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Spokojenost s učebnicí

E. považuje učebnici Prvouka pro 1. ročník – Čtení s porozuměním od nakladatelství Nová škola Brno za vyhovující. Líbí se jí tematické řazení učebnice, a že na sebe témata navzájem navazují. Pozitivně hodnotí ilustrace, které jsou tvořeny nejen kreslenými obrázky, ale i fotografiemi. Jsou dostatečně velké a zajímavé, aby žáky upoutaly. Učebnice E. přijde pro žáky přehledná a myslí si, že ji mají rádi. Kladně hodnotí, že jsou v učebnici k dispozici úkoly a tipy, co je možné se žáky dělat.

E. by uvítala, kdyby bylo v učebnicích více textů, jelikož je toho názoru, že žáci už umí číst natolik, že se s texty dá pracovat. Také by autorům doporučila, aby bylo v učebnici zařazeno více úkolů, a to nejen v pracovním sešitě, ale i v učebnici. E. má zkušenost s výukou podle této řady učebnic i ve 4. a 5. ročníku. Podle jejích slov jí učebnice ve vyšších ročnících však vyhovují více než ta pro 1. ročník.

Respondentka E. ve svých hodinách běžně využívá interaktivní verzi učebnice. Její pozitivum vidí v tom, že dětem usnadňuje orientaci v učebnici a některým dokonce vyhovuje více koukat na tabuli než do své papírové učebnice. Oceňuje na ní i videa: „*Libí se mi, když jsou k dispozici k tématu videa, to se dětem hodně líbí, ta sova, která jim to tam představuje a s těmi videi se nám také moc hezky pracuje, děti dokáží z toho hezky vyhledávat informace.*“ Na interaktivní verzi jí naopak nevyhovuje, že nejde zvětšit obrázky a uvítala by interaktivní cvičení u každého tématu. Nejčastěji elektronickou učebnici využívá za účelem oživení výuky a aktivního zapojení dětí.

Důležitost učebnice

E. nepovažuje učebnici za důležitou pro plánování svých hodin. Zásadní je pro ni pouze téma, kterého se snaží držet. Za důvod, proč pro ni učebnice není důležitá, uvedla, že jí informace v učebnici nepřipadají svým rozsahem dostačující a žáci by jich měli dostávat více.

Příprava na hodinu

Pro E. je při plánování hodin nejdůležitější téma a to, co chce žáky naučit, tedy cíl. Téma, kterému se budou ve Světě kolem nás daný týden věnovat uvádí do týdenního plánu a snaží se ho zapojit i do ostatních předmětů. Snaží se své hodiny stavět podle třífázového modelu učení (evokace – uvědomění – reflexe) a zajišťovat žákům přísun informací nejen z učebnice. Do výuky zapojuje různé činnosti využívající skupinovou práci, práci ve dvojicích i práci společnou. Využívá i badatelsky orientovanou výuku a snaží se, aby si žáci přicházeli na věci sami. E. nevyužívá metodickou příručku, jelikož ji k učebnici nemá ani k dispozici.

Úprava obsahu učebnice

Učitelka E. ponechává texty v učebnici tak jak jsou, nepřepisuje je a o nic je nedoplňuje. Nečiní tak, jelikož je toho názoru, že v první třídě se žáci mají naučit především různým způsobům práce: „*Spíš se snažím, aby si vzájemně pomáhali, aby se učili práci v kolektivu, zatím to takhle nediferencuji na základě těch úrovní.*“ Na nadané žáky má vyšší nároky ve smyslu, že je nechává v textu vyhledávat více informací a nechává je pracovat samostatně, odlišnou práci jim však nepřipravuje. Pro žáky cizince nemá potřebu texty upravovat, jelikož žák s odlišným mateřským jazykem, kterého má ve třídě, zvládá učivo i bez úprav.

Využití dalších zdrojů

E. využívá další zdroje, aby žákům rozšířila obzory. Je však toho názoru, že informací, které žákům poskytujeme, by mělo být natolik přiměřeně, aby jich „*nebylo příliš moc a něco z toho měli*“. Využívá je především ve fázi uvědomění si nových poznatků. Myslí si, že žáci jsou dostatečně bystří na to, aby se jim údaje z učebnice obohacovaly o další informace. Používá k tomu jiné texty a knížky. Texty dává dohromady z internetu a volnočasových knih z vlastních zásob, nemá žádnou učebnici, kterou by využívala paralelně s hlavní učebnicí. Zdroje hledá buď na doporučení nebo vyhledává heslovitě (např. v pozorované hodině využila video z YouTube, které našla pomocí klíčových slov). Mezi její osvědčené zdroje patří materiály, které vytváří občanské sdružení Tereza²⁰, webové stránky Učíme se venku²¹, kde čerpá především pro badatelsky orientovanou výuku, kterou propojuje s výtvarnou výchovou, a příručka Čteme s porozuměním každý den²². Jiné textové materiály, než je učebnice, využívá ve svých hodinách zhruba jednou za 14 dní.

Do budoucna vidí jako důležité, aby elektronické zdroje, ze kterých učitelé čerpají, byly kvalitní a psali je odborníci. Nevidí nic špatného na tom využít inspiraci od někoho, komu se konkrétní příprava osvědčila: „*Důležité je, aby to ty děti bavilo, a když se nám něco povede, proč to neposlat dál.*“

5.6.3 Respondentka J.

Respondentka J. je zkušenou paní učitelkou, která na 1. stupni ZŠ učí 30 let. V aktuálním školním roce vyučuje ve 2. ročníku. Aprobaci získala na Pedagogické fakultě v Brně. V době jejího studia se jednalo o Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně, dnes jde o Masarykovu univerzitu.

Spokojenost s učebnicí

²⁰ <https://lesveskole.cz/cz/vyukove-materialy-ke-stazeni>

²¹ <http://ucimesevenku.cz/>

²² LISCINSKY, C, ŠAFRÁNKOVÁ, K, ed. *Čteme s porozuměním každý den: 1. třída*. Dobříš: Šafrán, 2014. ISBN 978-80-905605-2-9.

J. je s učebnicí Prvouka pro 2. ročník – Čtení s porozuměním, Nová škola Brno, spokojena především proto, že nabízí texty, které jsou vhodné pro danou věkovou kategorii žáků, hledání odborných textů pro takto malé žáky totiž považuje za náročné. Učebnice je pro ni zároveň základem, kterého ví, že se má držet. Zároveň je však toho názoru, že texty v učebnici by mohly být náročnější, aby vedly žáky k větší přemýšlivosti nad danými tématy. Příliš jí nevyhovuje, že se některá témata v jednotlivých ročnících opakují, více by jí vyhovovalo, kdyby se jednotlivé celky méně opakovaly a byly více rozvinuty. Autorům učebnice navrhuje, aby do textů zahrnovali více zajímavostí, které by žáky přitáhly k přírodě. U žáků totiž vyznívala, že mají zájem o věci, které nejsou obecně známé.

J. ve výuce využívá také interaktivní verzi učebnice, není s ní však příliš spokojena. „*Je interaktivní v tom pravém slova smyslu jen velmi málo.*“ Chybí jí v ní provázanost s učebnicemi jiných předmětů a připadá jí příliš jednoduchá. V hodinách ji využívá v případech, kdy jsou k tématu k dispozici například zvuky zvířete, které může žákům pustit.

Důležitost učebnice

Učebnice není pro J. to nejdůležitější, čím se řídí, ale je pro ni vodítkem, o které se opírá každou hodinu: „*Je pro mě takovou linkou, na kterou nabaluji další pracovní listy nebo texty, které využiji, ale držím se té hlavní linky, kterou ta učebnice nabízí.*“ Nejdůležitější jsou podle ní témata, která učebnice nabízí, jelikož odpovídají rámcovému vzdělávacímu programu. Učivo, které je v učebnici obsaženo, je pro ni závazné a určuje rozsah poznatků, ke kterým chce žáky dovést. Je pro ni také zdrojem inspirace.

J. důležitost učebnice vidí také v tom, že tvoří oporu nejen žákům, ale i rodičům: „*Mám pocit, že když se s tou učebnicí nepracuje a dávají se jenom pracovní listy, tak to zůstává pro rodiče často neznámou, co děti v té prvouce mají zvládnout.*“

Příprava na hodinu

Při přípravě na hodinu se J. řídí rámcovým a školním vzdělávacím programem. Na začátku školního roku si také utváří tematické plány, ve kterých si stanovuje, co chce za rok s žáky stihnout probrat. Při přípravě na jednotlivé hodiny si prohlédne celé téma a rozdělí ho

do jednotlivých vyučovacích hodin, které rozpracuje konkrétněji. Naplánuje si pomůcky, které bude potřebovat a kolik času jednotlivými aktivitami stráví.

Do metodické příručky „*někdy nakoukne*“, když hledá hru, kterou by učivo ozvláštnila. Nepřipadá jí však, že by v ní byly dobře zpracovány cíle, ty jí připadají moc obsáhlé.

Úprava obsahu učebnice

Obsah učebnice J. upravuje vzhledem k potřebám žáků, které učí. Například o třídě, kterou aktuálně vyučuje ví, že má ráda manipulační činnosti, proto se aktivity v učebnici snaží upravovat tak, aby měli žáci možnost s něčím manipulovat.

Texty, které učebnice nabízí, nechává jako základ pro žáky se specifickými potřebami učení a pro žáky cizince, protože jsou podle ní na takové úrovni, že by je měl zvládnout každý žák. U žáků nadaných má pocit, že toho pro ně učebnice neposkytuje dostatek, proto se jim snaží nabízet i jiné texty, například v encyklopediích. Po této variantě sahá také v případě, že jí připadá v učebnici textu málo nebo že text podceňuje čtenářskou úroveň žáků.

Využití dalších zdrojů

Využívání dalších zdrojů J. považuje za nadstavbu a zpestření. Díky nim je učivo pro žáky zajímavější a poutavější. V pozorované hodině například využila materiály k filmu Planeta Česko, které jsou volně přístupné na internetu²³. Chtěla tak využít toho, že film předchozího dne společně zhlédli a přiblížit tak učivo o zvířatech žijících v České republice i žákům, kteří se promítání filmu nezúčastnili. Jiné textové materiály než učebnici využívá v hodinách často, přičemž jedním z důvodů je to, že žáky učí pracovat s encyklopediemi a odbornou literaturou.

²³ <https://www.aerofilms.cz/planeta-cesko/>,
<http://www.ceskatelevize.cz/porady/11355326735-planeta-cesko/21656227030/11181-zviratkove-pexeso/>

Mezi další zdroje, které respondentka J. využívá, patří internetové stránky Ekoškola²⁴, Sborovna²⁵, Učíme se venku a materiály, které zpracovává občanské sdružení Tereza. Za svou dlouholetou praxi má navíc vytvořený „kompilát“ materiálů, které se jí osvědčily, a který postupně rozšiřuje o informace z různých učebnic a pracovní listy z předchozích let. Kromě encyklopedií a knížek o přírodě využívá také předplatného časopisů ABC a Mateřídouška, ve kterých jsou podle ní zajímavou formou psané články, které dává žákům k dispozici.

O elektronických zdrojích si myslí, že budou do budoucna stále více využívány, cítí však nebezpečí v tom, že jsou často anonymní a neověřené: „*Když to chci předkládat dětem, tak bych to jako učitel měla mít ověřené, že to tak je.*“

5.6.4 Respondentka M.

M. vyučuje v letošním roce v 1. ročníku. Studium učitelství pro 1. stupeň začala na Pedagogické fakultě na Univerzitě v Hradci Králové a dokončila ho na Masarykově univerzitě v Brně. Postgraduálně pak navíc v Hradci Králové vystudovala také speciální pedagogiku. Na 1. stupni ZŠ učí zhruba 18 let.

Spokojenost s učebnicí

Učitelka M. není s učebnicí Prvouka pro 1. ročník – Čtení s porozuměním od Nové školy Brno, podle které se ve škole vyučuje, spokojena. Ráda však podle ní vyučovala ve 4. a 5. ročníku. Pozitivum učebnice vidí v tom, že díky ní rodiče mají přehled o aktuálním tématu, které ve škole probírají. V učebnici je totiž podle ní popsáno a vysvětleno, co se po žácích chce, což využije ve 2. ročníku, až bude s žáky psát písemky. V 1. třídě jí zatím vyhovuje, že je to natolik otevřené, že „*něco může a nemusí*“. S texty v této učebnici je spokojena více než s texty, které měla k dispozici v učebnici, podle které se na škole dříve vyučovalo. Přijdou jí však příliš krátké na to, aby s nimi vystačila na celou vyučovací

²⁴ <https://ekoskola.cz/cz>

²⁵ <https://www.sborovna.cz/novinky/index.php>

hodinu. Kdyby měla k učebnici pracovní sešit, prý by ho využívala více než tomu je teď, na druhou stranu by ho nevyužila v plné míře, s čímž by mohli mít rodiče problém.

Obrázky v učebnici jí připadají příliš jednoduché a textů je příliš málo. Vadí jí také, že do učebnice nemůžou psát, a že jim učebnice jednotlivá témata nijak neuceluje. Uvedla však také, že by „*nedokázala jet podle jedné učebnice nikdy ani z principu, jenom tím, jaký je typ*“.

Ve výuce využívá interaktivní verzi učebnice, protože jí na ní vyhovuje, že „*všechny děti zarazí vidí tu stejnou věc*“ a učí se díky ní v učebnici orientovat. Líbí se jí na ní, že obsahuje videa, těch je však podle ní málo.

Důležitost učebnice

M. nepovažuje učebnici za důležitou, v hodinách ji využívá spíše výjimečně. Je pro ni však zavazující tématy, která poskytuje, ta striktně dodržuje. Učebnici bere jako inspiraci, má však pocit, že se toho děti více naučí od ní než z učebnice.

Příprava na hodinu

Pro M. je při plánování hodiny nejdůležitější téma. To píše do týdenního plánu a snaží se ho propojovat i s ostatními předměty, například výtvarnou výchovou a odpolední blokovou výukou. Do plánování hodin zapojuje také paní vychovatelku ze školní družiny a svého párového učitele. To, že není na přípravu hodin sama, jí prý ohromně pomáhá. Výuku plánuje s pomocí knížek z vlastní knihovny, knihovny paní vychovatelky a inspiraci hledá také v lese, kam s žáky často chodí. Každou hodinu připravuje tak, aby byl brán ohled na všechny žáky a jejich specifické potřeby. Metodickou příručku nevyužívá.

Úprava obsahu učebnice

Jelikož M. s učebnicí příliš nepracuje, neupravuje ani texty, které jsou v nich obsaženy. V 1. třídě jí připadají navíc tak krátké, že není ani jak je upravovat. Je toho názoru, že texty není potřeba upravovat, když žákům připraví pestrý program, během kterého se

nepracuje pouze s pracovními listy. Když vyučovala v 5. třídě podle učebnice nakladatelství Fraus, texty upravovala, protože „*tam byla učebnice plná otázek a obrázků, žádný text, ve kterém bychom ty odpovědi našli a děti se neměly podle čeho učit, takže jsem jim musela sama vyhledávat všechny věci.*“

Využití dalších zdrojů

Jiné textové materiály, než učebnici využívá M. v každé vyučovací hodině. Využívá je z toho důvodu, že není spokojena s učebnicí a práce s mnoha zdroji ji osobně naplňuje, v každé hodině využívá jiný zdroj. Využívá například přírodovědné a naučné atlasy, aby žáky naučila je používat a vyhledávat v nich. Používá také internetové zdroje, kde hledá obrázky, které žákům promítá na interaktivní tabuli. Mezi osvědčené zdroje, které často využívá, patří stránky o badatelsky orientované výuce²⁶, materiály občanského sdružení Tereza, Učíme se venku a materiály programu Globe²⁷.

Z elektronických zdrojů je nadšená a do budoucna v nich vidí velký potenciál. „*Přestože mám ráda přírodu, tak si myslím, že propojení příroda a moderní technologie je úplně super.*“ Během volnočasového přírodovědného kroužku, který vede, učí žáky využívat chytré mobilní telefony nejen k používání sociálních sítí, ale ukazuje jim možnosti práce s aplikacemi na určování rostlin a živočichů (např. PlantNet).

5.6.5 Respondentka V.

V. je zkušená paní učitelka, která na 1. stupni učí 35 let. Letos vyučuje v 1. ročníku. Aprobaci pro učitelství na 1. stupni získala na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové.

Spokojenost s učebnicí

²⁶ <http://badatele.cz/cz>

²⁷ <https://globe-czech.cz/cz>

V. na učebnici Prvouka pro 1. ročník – Čtení s porozuměním, kterou vydává nakladatelství Nová škola Brno, vyhovuje, že je přehledná, jsou v ní vhodné ilustrace a dobře řazené kapitoly. Vyhovují jí také texty, se kterými se jí dobře pracuje, jelikož zahrnují údaje, které může využít nejen pro učivo Světa kolem nás, ale také při čtenářství. Není si vědoma ničeho, co by jí na učebnici nevyhovovalo.

V hodinách využívá interaktivní učebnici, na které jí vyhovují videa, která využívá jako motivaci k tématu, které se aktuálně učí. Využívá také fotografie a interaktivní cvičení, která učebnice poskytuje. Interaktivní učebnici využívá nejčastěji, aby žákům přiblížila a rozšířila informace, které získávají.

Důležitost učebnice

O učebnici se V. sice opírá, ale není pro ni tím nejdůležitějším. Vidí v ní také důležitou oporu pro žáky.

Příprava na hodinu

Při přípravě na hodinu se V. jako první kouká na cíl, tedy co chce žáky naučit. Podle cíle pak volí materiály. Při plánování se řídí tematickým plánem. Podívá se, jaké téma mají v učebnici, a jestliže jí připadá dostatečně zpracované v učebnici, využije ji. Když se jí zdá, že učebnice poskytuje k danému tématu málo informací, nahlédne do vlastních zásob nashromážděných materiálů a doplní jimi učivo v učebnici.

S metodickou příručkou V. příliš nepracuje. Ze začátku své praxe ji brala jako inspiraci, ale teď „*když má těsně před důchodem*“ má dostatek zkušeností a ví, co by žáci měli znát, tudíž nepocituje potřebu s metodickou příručkou pracovat. Nahlédne do ní pouze v případě, že má málo nápadů a zajímá ji, jak téma autoři učebnice řešili.

Úprava obsahu učebnice

Texty v učebnici respondentka V. pravidelně neupravuje. Zmiňuje, že tak možná činila, když vyučovala 3. třídu. To potom žákům se specifickými potřebami učení texty zkracuje, stejné

úpravy bude muset prý pravděpodobně dělat i pro žáky cizince. V aktuální třídě nemá žáka, u kterého by se zatím projevovaly takové obtíže, že by musela texty upravovat. Žákyni cizinku, kterou ve třídě má, individuálně doučuje asistentka, tudíž se třídou v hodinách Světa kolem nás nepracuje.

Využití dalších zdrojů

Další zdroje kromě učebnice V. v hodinách využívá, aby žákům zpřístupnila další informace. V první řadě má nashromážděné velké množství materiálů z předchozích let. Dále se v některých kapitolách vrací k učebnici nakladatelství Fraus, ve které jí témata připadají dobře a zajímavě zpracovaná. Využívá také internetové zdroje, jako je Wikipedie²⁸, Google²⁹, Sborovna, Pomoc učitelům³⁰ a různé encyklopedie. Osvědčila se jí také stránka Záchrané stanice živočichů Makov³¹, která poskytuje pomoc zraněným zvířatům, která se nemohou vrátit zpět do přírody. Jiné textové materiály, než je učebnice, využívá zhruba jednou za měsíc.

5.6.6 Respondentka Z.

Paní učitelka Z. vyučuje 13 let. Letos učí 2. ročník. Aprobaci pro učitelství na 1. stupni získala na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity.

Spokojenost s učebnicí

Z. je s učebnicí Prvouka pro 2. ročník – Čtení s porozuměním, Nová škola Brno, spokojená. Je spokojená s texty, které učebnice nabízí. „*Líbí se mi právě takové ty textíky, které mluví přímo k dětem, je to nějaký příběh, není to jenom nějaká teoretická záležitost, ale vlastně se tam odehrává nějaký příběh, my na něj můžeme navázat, něco si z něj vzít, to, co potřebujeme, a to si myslím, že je velmi příjemné.*“ Myslí si, že ke 2. třídě už patří práce

²⁸ https://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana

²⁹ <https://www.google.cz/>

³⁰ <http://www.pomocucitelum.cz/>

³¹ <http://www.makov.cz/>

s textem, nejen povídání nad obrázky: „*Spíš už nad tím textem kriticky přemýšlet a rozdělit si třeba ty části.*“ Textů jí připadá dostatečné množství v úměrné délce. Vyhovující jí přijdou i fotografie, na kterých žáci vidí konkrétní životní situace. Celkově jí učebnice připadá uspořádaná a obsáhlá témata jsou v ní logicky řazená a ucelená. Přehledná je podle ní i pro žáky, kteří v ní mohou nalézt oporu při opakování. Připadá jí dobré, že se témata v učebnici v jednotlivých ročnících opakují: „*Přijde mi, že je to takhle dobře, že oni už staví na nějakých základech, je dobře že tomu rozumí, a takhle jim široce to téma dát v té 1. třídě, myslím si, že by to ještě nepobírali.*“

Vyhovuje jí také propojení s pracovním sešitem. Pracovní sešit obsahuje zajímavé činnosti, které jsou přiměřeně obtížné k věku žáků. V pracovním sešitě by uvítala více možnosti k procvičení. Uvítala by, kdyby byly k učebnici k dispozici zásobníky karet k tématům, obrázková příloha, kterou by v hodinách jistě využila.

V interaktivní verzi učebnice využívá Z. především video ukázky a audio ukázky. Interaktivní učebnice poskytuje žákům obrazovou oporu, používá ji také za účelem motivačním a jako rozptýlení a odpočinek od jiné práce.

Důležitost učebnice

Učebnici nepovažuje Z. za to nejdůležitější, čím se řídí. Učebnice jí pomáhá určovat pořadí a šíři témat, aby si nemusela samostatně utvářet roční plány. Učebnice je pro ni důležitá v tom směru, že ukazuje žákům, co po nich bude paní učitelka vyžadovat.

Příprava na hodinu

Z. vychází při plánování výuky z tématu. Tématem ze Světa kolem nás zaštiťuje učivo celého týdne i v ostatních předmětech. Při plánování konkrétních hodin přemýšlí nad tím, co chce žákům předat. „*To je pro mě to důležité, vědět to téma a pak už si člověk díky zkušenostem je schopný seskládat ty hodiny tak, jak potřebuje.*“ Ráda si chystá materiály sama a přípravy se snaží sestavovat bez učebnice. Při plánování je pro ni důležitý také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

S metodickou příručkou Z. nepracuje. Dříve ji využívala jako oporu a pro doplnění nápadů, nyní už nepocítuje potřebu ji využívat.

Úprava obsahu učebnice

Texty v učebnici respondentka Z. neupravuje. Napadlo ji však, že texty občas upravuje do testů, aby prověřila znalosti žáků. V takovém případě vynechá některá slova, která mají žáci do textu doplnit. Potřebu upravovat texty nemá z toho důvodu, že oblast Světa kolem nás vnímá jako žákům natolik blízkou, že se v ní všichni orientují. Ve výuce navíc často využívá skupinovou práci, ve které má možnost projevit se každý žák. V případě, že si někdo neví rady, má možnost se doptat, nadaní žáci mají zas možnost projevit se podle svých možností a přispět vlastními zkušenostmi.

Využití dalších zdrojů

Mezi další zdroje, ze kterých Z. čerpá patří beletristické knížky, encyklopedie, atlasy rostlin a živočichů, vlastní nashromážděné obrazové materiály, jiné učebnice, které má k dispozici z předchozích let, a internet. Nemá žádný osvědčený zdroj, který by opakovaně využívala, na internetu hledá spíše náhodně. S jinými textovými materiály, než je učebnice, pracuje zhruba v polovině hodinách. Přijdou jí obohacující a žáci mají díky nim možnost pracovat s jiným druhem textu.

Z elektronických zdrojů má do budoucna obavy. Vidí kolem sebe totiž spoustu učitelek, které se spoléhají na práci někoho jiného. Není si jista tím, zda si učebnice i nadále udrží svou důležitou roli v procesu vyučování. Internetové zdroje navíc nepovažuje vždy za dostatečně důvěryhodné: „*Ta důvěra vůči těm zdrojům, dyť tam to může napsat kdokoliv jakkoliv, vymyslet si tam něco a ty děti to berou, že to tak je. Tam může být spousta nepravd a řečených tak, že to může zkreslit informace těm žákům.*“

5.6.7 Interpretace pozorování

Při interpretaci dat z pozorování jsem se zaměřila na tyto kategorie: *využití učebnice v pozorované hodině, využití interaktivní verze učebnice, využití jiných textových materiálů, než je učebnice, využití dalších zdrojů.*

V polovině pozorovaných hodin, které jsem měla možnost zaznamenávat, respondentky prohlásily, že se jednalo o jejich typickou hodinu předmětu Svět kolem nás s ohledem na využití učebnice. Odpovídaly tomu také jejich odpovědi v průběhu rozhovorů.

V jedné z hodin, kterou respondentka prohlásila za netypickou, byla hodina ovlivněna tím, že se odehrávala venku, tudíž paní učitelka Z. využívala učebnici méně než obvykle. Za důvody, proč tomu tak bylo uvedla, že byl venku příliš velký ruch na to, aby text mohli číst žáci. V případě, že by hodina proběhla ve třídě, využila by také interaktivní tabuli. Program druhé hodiny, která nebyla typickou ukázkou, podléhal tomu, že paní učitelka J. chtěla využít aktuální situace a co nejvíce vytěžit z projekce filmu Planeta Česko, který předchozí den žáci navštívili. Třetí hodina, která se odchýlila od typické výuky, byla ovlivněna tím, že paní učitelka V. využila materiály, které měla nashromážděné z předchozích let a k danému tématu se jí osvědčily.

Učebnice byla využita ve třech z šesti pozorovaných hodin. V jednom případě text četli žáci, ve druhém ho žákům předčítala paní učitelka. V obou těchto případech (u obou tříd se jedná o 2. ročník) paní učitelky kladly také doplňující otázky. Ve třetí hodině, kdy byla využita učebnice, se jednalo o 1. ročník a bylo využito obrázků, které jsou v učebnici obsaženy pro shrnutí probíraného učiva. V jedné z hodin, ve které učebnice využita nebyla, na ni bylo odkazováno („*Jaké zvíře jste si zakroužkovali, že jsme se s ním už setkali v učebnici?*“ „*V jaké souvislosti jsme se s nimi potkali?*“)

Interaktivní verze učebnice byla využita ve dvou pozorovaných hodinách. V obou případech šlo o využití této verze učebnice jako vizuální opory při práci s tištěnou učebnicí. V jedné z těchto hodin paní učitelka navíc využila i video, které učebnice poskytuje.

Jiné textové materiály, než je učebnice, využily čtyři z šesti učitelek. Paní učitelka J. použila pracovní list vytvořený k filmu Planeta Česko³², na který byla zaměřena celá

³² <https://www.aerofilms.cz/planeta-cesko/>

vyučovací hodina. Paní učitelky M. a Z. využily pracovní listy, které našly na internetu při heslovitém zadání tématu hodiny. V obou případech se jednalo o pracovní listy zaměřené na tematiku úrazů. Respondentka V. použila obrázky, text a lístky papíru s tvrzeními. Tyto materiály má osvědčené z minulých let. Využívá je už po několikáté a zdroj, kde je získala, si už nepamatuje. Ve dvou pozorovaných hodinách jsem se mohla setkat s tím, že žáci tvořili myšlenkové mapy, které lze podle klasifikace I. Červenkové (2011) zařadit mezi nepublikované školní texty. Mezi ty by se řadily také kartičky s názvy úrazů, které pro svou hodinu vytvořila paní učitelka M.

Jiné zdroje, než je učebnice, byly využity v pěti z šesti pozorovaných hodin. Ve čtyřech z uvedených případů se jednalo o využití pracovních listů (viz výše), u kterých byl zdrojem většinou internet. Paní učitelka J. navíc doplnila práci s pracovním listem o interaktivní pexeso³³. Posledním zdrojem, který jsem měla možnost vypořádat, byla videa *Fandíme zdraví*, která paní učitelka E. vyhledala na internetové stránce Youtube³⁴.

Všechny pozorované hodiny byly velmi zajímavé a jistě něco vypovídají o způsobu, jakým respondentky učebnice využívají. Z důvodu, že některé hodiny byly odlišné od způsobu, kterým respondentky podle rozhovoru učebnice běžně využívají, získaná data z pozorování nelze nijak zobecňovat a přikládat jim vypovídající hodnotu.

5.7 Výzkumná zjištění

Na základní škole, kde jsem výzkum prováděla, nazývají předmět, kterým je naplňováno učivo vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v 1. a 2. ročníku *Svět kolem nás*. Výuka probíhá podle učebnice Prvouka – Čtení s porozuměním, kterou vydává nakladatelství Nová škola Brno. K výběru této učebnice paní učitelky přistoupily po několikaletém hledání a nespokojenosti s učebnicemi, podle kterých se ve škole dříve učilo. Na předchozích učebnicích vyučujícím nevyhovovaly texty, kterých jim v učebnici přišlo málo, a považovaly je za nesrozumitelné pro žáky. Škola dříve odebírala od nakladatelství Fraus celé balíčky učebnic a vyučovala podle nich ve všech předmětech. Na základě

³³ <http://www.ceskatelevize.cz/porady/11355326735-planet-cesko/21656227030/11181-zviratkove-pexeso/>

³⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=pEMrzyiHiok>, https://www.youtube.com/watch?v=ycekZ_a52x4

nespokojenosti vedení školy souhlasilo s tím, že pro předměty *Svět kolem nás*, *Přírodověda* a *Vlastivěda* budou využívány učebnice od jiného nakladatelství. Učebnice Nové školy Brno byly ve škole zavedeny nejprve ve 4. a 5. třídách, jelikož se paní učitelkám osvědčily, začaly je využívat i v 1. až 3. třídě (nyní se podle těchto učebnic vyučuje v 1. -3. třídě druhým rokem).

Většina respondentek je s učebnicí v zásadě spokojena, pouze jedna respondentka uvádí, že s učebnicí spokojená není. Vyučujícím na učebnici vyhovuje zejména přehledné řazení do témat. V zásadě jsou spokojeny s texty, které učebnice poskytuje, některým paní učitelkám však připadají příliš krátké a že podceňují čtenářskou úroveň žáků. Kladně hodnotí také ilustrace, které jsou tvořeny fotografiemi. Paní učitelky jsou rády, že mají k dispozici také interaktivní verzi učebnice, se kterou pracují nejčastěji z důvodu, že slouží jako vizuální opora pro žáky a chtějí ji oživit výuku. Nejvíce na ní oceňují videa, která využívají za účelem motivačním. Naopak některým zcela nevyhovuje manipulace s interaktivní učebnicí. Videí a cvičení by mohlo být v interaktivní učebnici více. Pozoruhodné je, že zatímco dvě paní učitelky nejsou příliš spokojeny s tím, že se v jednotlivých ročnících témata opakuje, jiná paní učitelka to považuje za pozitivní. Dvě paní učitelky, které mají zkušenost s výukou podle této řady učebnic ve 4. a 5. třídě prohlásily, že s učebnicemi pro tyto ročníky jsou spokojenější než s těmi pro 1. ročník.

Učebnice není pro respondentky to nejdůležitější, čím se při přípravě na hodinu řídí. Učebnice pro ně většinou tvoří základ, kterého se drží. Pro všechny paní učitelky jsou zavazující témata, která učebnice obsahuje, dodržují jejich pořadí a většinou i šíří. Důležitost učebnice spatřují v tom, že tvoří oporou pro žáky a rodiče. Při plánování výuky je pro vyučující nejdůležitější téma a cíl, od tématu se odvíjí nejen plán konkrétní hodiny Světa kolem nás, ale u většiny i výuka v ostatních předmětech. Některé respondentky si samostatně utvářejí tematické plány, kterými se po celý rok řídí, jiné se řídí tematickým plánem, který jim poskytuje právě učebnice. Mezi další dokumenty, které v souvislosti s přípravami využívají, patří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací program. Žádná z respondentek nepracuje pravidelně s metodickou příručkou. Zkušené paní učitelky v ní občas hledají inspiraci, začínající paní učitelky ji buď nemají nebo jim je příjemnější poradit se s kolegyněmi.

Paní učitelky texty v učebnici ve většině případech neupravují a nechávají je v podobě, jak je autoři vytvořili. Texty jim přijdou natolik srozumitelné a přiměřeně dlouhé, že jsou vhodné i pro žáky se specifickými potřebami učení. V první třídě jsou texty obzvláště krátké, proto s nimi dokáží pracovat i žáci cizinci. V některých případech vyučující texty zkracují nebo ponechávají na práci s textem více času. Vyučující však častěji hovoří o tom, že texty spíše doplňují a vytváří si texty vlastní, než že by hotové texty upravovaly. K doplňování textu přistupují v případě, že je text příliš krátký či neposkytuje dostatek informací. Některé vyučující zadávají nadaným žákům práci navíc, ta se týká buď vyhledávání informací v textu nebo použijí jiný zdroj, než je učebnice. Dvě učitelky zmiňují, že nadaným žákům práci navíc nezadávají, protože mají pocit, že se musí nejdříve naučit správným způsobem pracovat na úkolech, které jsou zadávané všem žákům.

Obecně těchto šest respondentek využívá další zdroje ve výuce často. Dvě vyučující uvádějí, že s jinými textovými materiály, než je učebnice pracují v hodinách zhruba jednou za 14 dní, jedna v polovině svých hodin, jedna uvedla, že často a jedna dokonce v každé hodině. Častým zdrojem, který využívají, je internet. Dokonce několik z nich mluví o internetových stránkách Učíme se venku a materiálech, které vytváří občanské sdružení Tereza. Dále uvádějí, že využívají různé beletristické knihy, příručku Čteme s porozuměním každý den a řadu dalších internetových zdrojů. Zkušené vyučující jako další zdroje uvádějí také osvědčené nashromážděné materiály, se kterými mají zkušenost z předchozích let. Respondentky též využívají odbornou literaturu, aby žáky naučily, jak s ní pracovat. Práci s dalšími zdroji berou některé jako nadstavbu k učebnici, aby výuku oživily a udělaly ji pro žáky zajímavější. Jiné ji však berou jako samozřejmou a je pro ně důležitým doplňkem v mnoha hodinách. Do budoucna vidí elektronické zdroje jako důležité, zároveň však cítí jisté obavy v jejich spolehlivosti. Většina z učitelek si uvědomuje nebezpečí anonymity internetu a vyzdvihuje, že je potřeba pracovat s osvědčenými kvalitními prameny, které vytvářejí odborníci.

Diskuze

Cílem této práce bylo zjistit, jak učitelé 1. stupně základních škol pracují s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Z hlediska charakteru výzkumného cíle byl pro empirickou část práce zvolen kvalitativní výzkum. Tento výběr hodnotím kladně, jelikož se podařilo zajistit odpovědi na výzkumné otázky, ze kterých lze usuzovat, jak zkoumaný výzkumný vzorek učebnice využívá. Ve výzkumu bylo dle Remillardové (2005) využito perspektivy „*Curriculum Use as Drawing on the Text*“, což znamená, že na učebnici bylo nahlíženo jako na jeden ze zdrojů výuky a předmětem zájmu byla učitelova práce s učebnicí (kurikulem).

První výzkumná otázka se zabývala tím, jak učitelé využívají učebnici při přípravě na hodiny prvouky. Z odpovědí účastníků výzkumu lze usuzovat, že se jedná o didaktický prostředek, který plní důležitou roli ve vyučovacím procesu, což je v souladu s informacemi z odborné literatury, o kterých pojednává i teoretická část práce. Důležitost učebnice se však zdá být oslabována dalšími zdroji, které mají učitelé k dispozici, o čemž vypovídají odpovědi na třetí výzkumnou otázku. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku bylo mnoho, což ukazuje na to, že se jedná o téma, které je velmi aktuální a mohlo by do budoucna zajímat výzkumníky v této oblasti jako samostatný výzkumný problém.

Největší „záhadou“ pro mě zůstává výzkumná otázka, která zjišťovala, jak učitelé upravují obsah učebnice. Tato otázka vychází z aktuální situace v českém školství a z nárůstu žáků se specifickými potřebami učení v běžných školách. Z tohoto důvodu se dá očekávat, že jsou učitelé vystavováni novým výzvám a jsou tak nuceni si poradit s obsahem učebnice z nových hledisek, než byli doposud zvyklí. Bylo pro mě proto překvapující, že učitelé obsah spíše neupravují a jestliže ho upravují, činili tak i před tím, než byla na škole zavedena inkluze.

Při výběru výzkumného vzorku jsem se obávala, zda mé kolegiální vztahy s respondentkami nebudou výzkum ovlivňovat, v závěru je však ovlivňovaly pouze v dobrém, jelikož respondentky byly velmi otevřené a v odpovědích neměly žádné zábrany. Výběr výzkumného vzorku byl také ovlivněn dlouhodobou nemocí dvou respondentek. Původně jsem měla v plánu zaměřit se na učitele 1. až 3. tříd se zastoupením stejného počtu zkušených a začínajících vyučujících. Z důvodu nemoci dvou respondentek jsem výzkum

nakonec vykonávala pouze v 1. a 2. ročníku. Zaměření na dva nejnižší ročníky základních škol nakonec hodnotím kladně, jelikož spatřuji v práci s nejmladšími žáky jistá specifika, která se odrážejí i v práci s učebnicí. Kdybych však mohla příště vzorek ovlivnit, pokusila bych se zachovat vyváženost zkušených a začínajících učitelek, jelikož by se tak možná více prokázal rozdíl v jejich práci.

Metody pro sběr dat byly zvoleny vhodně. Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami poskytoval respondentkám dostatek prostoru pro odpovědi, svým počtem otázek zajistil dostatečné množství informací, zároveň však nebyl pro respondentky obtěžující. V průběhu výzkumu mě napadlo, že v rozhovorech nejsou zařazeny žádné otázky, které by se týkaly práce s pracovním sešitem, který je často brán jako nedílná součást učebnice. Pravděpodobně se však jedná o natolik rozsáhlé téma, které by vydalo na samostatný výzkum.

Jak však již bylo uvedeno výše, pozorování nezajistilo dostatek vypovídajících informací, které by mohly být ve výzkumu dále zohledněny. Varianta, která se nabízí, je respondentky poprosit, aby se na práci s učebnicí zaměřily a využívaly ji tak, jak to běžně dělají, v takovém případě by však hrozilo, že pozorování bude opět zkreslující. Aby bylo pozorování dostatečně vypovídající, muselo by být dlouhodobější a výzkumník by musel navštívit více než jednu hodinu u každé respondentky.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem si stanovila cíl zjistit, jak učitelé pracují s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Důvody, které mě k výběru tohoto tématu vedly, objasňuji v úvodu práce.

Teoretická část práce vymezila pojmy, které s obsahem práce souvisí. Definuje, co je to učebnice, jak učebnice vypadá a jak vzniká. Dále vymezuje pojem učitel, jak je vymezován v odborné literatuře i platných zákonech České republiky. Dále uvádí přehled výzkumů, které se učebnicemi již dříve zabývaly. Z této odborné literatury jsem také vycházela při stanovování cíle a výzkumných otázek, aby byly dostatečně aktuální a zároveň se jednalo o problematiku, která nebyla doposud dostatečně prozkoumána. Teoretická část je zakončena kapitolou o vzdělávací oblasti, kterou se výzkum zabývá.

Praktická část výzkumu na malém vzorku zjišťuje, jak učitelé s učebnicí pracují. Kromě představení výzkumných otázek obsahuje také otázky, které byly vyučujícím kladeny. Ty se týkají toho, jak učitelé využívají učebnice při přípravě na výuku, jak upravují její obsah a jaké další zdroje využívají. Výzkumná část obsahuje také informace o tom, jak byla výzkumná data sbírána a vyhodnocována. Následuje interpretace dat získaných od jednotlivých respondentek i interpretace celého výzkumného vzorku.

Čas strávený nad touto prací považuji za velmi přínosný. Díky práci s odbornou literaturou jsem si ujasnila řadu pojmů, se kterými se běžně setkávám, neměla jsem však zatím potřebu se jimi zabývat do takové hloubky. Během výzkumné části jsem měla možnost vidět práci několika úžasných paní učitelek, které jsou pro mě velkou inspirací a jsem velmi ráda, že jsou mými kolegyněmi a mám tudíž možnost se od nich učit i nadále. Výzkum mi také přinesl informace o řadě inspirativních zdrojů a ukázal různé cesty, jak využívat učebnici. Během výzkumu mi také vyvstala řada otázek, které mě nutí k dalšímu přemýšlení nad učebnicemi, které jsem doposud brala jako samozřejmou součást výuky, nad kterou není nutné příliš přemýšlet.

To, že informace, které jsem v průběhu výzkumu získala poslouží nejen k napsání diplomové práce, ale mají také hlubší smysl pro mou další práci a rozvoj, považuji za

neskonale důležité, jelikož pro mě byly hnacím motorem, který nezhasne spolu s dopsáním poslední věty a zaklapnutím desek této diplomové práce.

Seznam použitých informačních zdrojů

BALL, D. L.; COHEN, D. Reform by the book: What is – or might be – the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 1996, roč. 25 č.9, s. 6–8,14.

CAROLL, C.; PATTERSON, M.; WOD, S.; BOOTH, A.; RICK, J.; BALAIN, S. A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*. 2007, roč. 2, č. 1, 2007, s. 40-49.

ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788073689247.

DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, M., & STARÁ, J. Design based research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci. In KNECHT, P. & JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 81–89.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GROSSMAN, P.; THOMPSON, C. Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and teacher education* [online]. 2008, roč. 24 č. 8, s. 2014–2026.

Flexilearn: Interaktivní učebnice [online]. Nakladatelství Fraus: ©2011 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <https://ucitel.flexilearn.cz/interaktivni-ucebnice/>

Flexilearn: O učebnicích [online]. Nakladatelství Fraus: ©2011 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <https://ucitel.flexilearn.cz/jak-vznikaji-ucebnice/>

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HÜBELOVÁ, D., NAJVAROVÁ, V., & CHÁROVÁ, D. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce zeměpisu. In KNECHT, P. & JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 147–163.

- MAŇÁK, J., Funkce učebnice v moderní škole. In KNECHT, P. & JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 19–26.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 12. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MOSS, G. a kol. *The Interactive Whiteboards, Pedagogy and Pupil Performance Evaluation*. [Research Report.] London: Institute of Education, 2007.
- PEACOCK, A., & GATES, S. Newly qualified primary teachers' perceptions of the roles of text materials in teaching science. *Research in Science & Technological Education*, 2000, roč. 18 č.2, s. 155–171.
- PEACOCK, A. & CLEGHORN, A. *Missing the Meaning*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, J. Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In KNECHT, P. & JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 27–36.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RAMBOUSEK, V. *Materiální didaktické prostředky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-664-2.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2018-06-01]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

REMILLARD, J. T. Can curriculum materials support teachers' learning? Two fourth-grade teachers use of a new mathematics text. *Elementary School Journal*, 1999, roč. 100 č.4, s. 331–350.

REMILLARD, J. T. Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 2005, roč. 75 č.2, s. 211–246.

SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-9.

SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.

Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic.

[online]. Praha: MŠMT ČR, 2013. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

SOSNIAK, L. A.; STODOLSKY, S. S. Teachers and textbooks: Materials use in fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 1993, roč. 93 č. 3, s. 249–275.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, V. Učitelská profese a její současné proměny. In KRYKORKOVÁ, H. a VÁŇOVÁ R. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

STARÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M.; DVOŘÁK, D. Design based research (DBR) a tři učitelé: setkání záměru inovace a reality implementace. In KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2010, s. 203-218.

STARÁ, J., STARÝ, K. Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ, *Pedagogická orientace* Praha: Česká pedagogická společnost, 2017, roč. 27 č. 1 s. 6–29. ISSN 1211–4669.

STARÁ, J. Výzkumy souladu záměru vzdělávacích programů s jejich implementací. *Pedagogická orientace* Praha: Česká pedagogická společnost, 2011, roč. 61 č. 3, s. 290-305. ISSN 1221-4669.

STARÁ, J., KRČMÁŘOVÁ, T. Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ, *Pedagogická orientace* Praha: Česká pedagogická společnost, 2014, roč. 24 č. 1 s. 77-110. ISSN 1211-4669.

ŠÝKORA, M. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect, 1996. ISBN 80-900566-1-x.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Otevíráme bránu vzdělávání. [online] Vodňany: ZŠ Alšova, 2011 [cit. 2018-06-01] Dostupné na WWW: http://www.zsavodnany.cz/www_als/upload/File/svp/ucebni-osnovy_clovek-a-jeho_svet_svet-kolem-nas.htm

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola pro měnící se svět. [online] Olomouc: ScioŠkola Olomouc – základní škola, s.r.o. 2016. [cit. 2018-06-01] Dostupné na WWW: <https://olomouc.scioskola.cz/o-skole/svp>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola – klíč pro život. [online] Chomutov: ZŠ Chomutov, Školní, 2016. [cit. 2018-06-01] Dostupné na WWW: <http://www.zakladni-skola.cz/?q=node/35>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Učíme se pro budoucí život. [online] Dolní Radechová: ZŠ a MŠ Dolní Radechová, 2016. [cit. 2018-06-01] Dostupné na WWW: <https://zsdolniradechova.cz/sites/default/files/perm/doc/strukturavsp2017.pdf>

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]., poslední revize 1.9.2017 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online], poslední verze 12. 1. 2016 [cit. 2018-05-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

ZUJEV, D. D. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

Seznam příloh

Příloha 1 – Záznam z pozorování B

Příloha 2 – Záznam z pozorování E

Příloha 3 – Záznam z pozorování J

Příloha 4 – Záznam z pozorování M

Příloha 5 – Záznam z pozorování V

Příloha 6 – Záznam z pozorování Z

Příloha 7 – Transkripty rozhovorů B

Příloha 8 – Transkripty rozhovorů E

Příloha 9 – Transkripty rozhovorů J

Příloha 10 – Transkripty rozhovorů M

Příloha 11 – Transkripty rozhovorů V

Příloha 12 – Transkripty rozhovorů Z

Příloha 13 – 1. kódování

Příloha 1 – Záznam z pozorování B

Záznam z pozorování

Datum: 28. 5. 2018

Ročník: 2.	Vyučující: B
Učebnice využívaná v hodině: Prvouka pro 2. ročník – Čtení s porozuměním Nová škola Brno (ISBN 978-80-87591-18-5)	Další texty využívané v hodině:
Téma hodiny: Léto	
<u>Průběh hodiny:</u> 10. 00 – 10.05 Přivítání, rozdělení do skupin a zadání úkolu 10.05 – 10.12 Ve skupinách po 5–6 žácích sepsat na papír vše, co se mi vybaví, když se řekne léto. 10.13 – 10.18 V kruhu společné sdílení (všechny skupiny představily své záznamy – všechny byly v podobě myšlenkových map, např. voda, jezdíme k moři, je horko, jsou prázdniny, koupeme se) 10.18 – 10.30 Práce s učebnicí – společné čtení textu „Příroda v létě“ P. učitelka vyvolává po větách, ptá se na otázky vycházející z textu. („Co je to slunovrat?“, společné počítání, jak dlouho v těchto dnech svítí slunce a jak dlouho nesvítí) 10.30 – 10.35 Návrat do původních pracovních skupin, připisování informací, které se z textu dozvěděli 10.35 – 10.40 Sdílení v kruhu (Žáci připsali: 21. června začíná léto, usušeným rostlinám se říká seno, louka se pravidelně kosí, dozrává ovoce) 10.40 – 10.45 Promítnutí videa v elektronické verzi učebnice (záběry z letní přírody doprovázené slovním komentářem)	<u>Poznámky a otázky k práci s učebnicí:</u> Text promítán na interaktivní tabuli v elektronické verzi učebnice Stejně informace jako v textu v učebnici + navíc jaké rostliny kvetou, jak se chováme v přírodě a otázky s odmlkou na odpovědi)

Datum: 30. 5. 2018

89

Příloha 3 – Záznam z pozorování J

Záznam z pozorování

Datum: 9. 5. 2018

Ročník: 2.	Vyučující: J
Učebnice využívaná v hodině: -----	Další texty využívané v hodině: Materiály k filmu Planeta Česko www.planetacesko.cz
Téma hodiny: Zvířata v České republice	
<p><u>Průběh hodiny:</u></p> <p>10.55 – 11.00 Organizační pokyny k odevzdávání DÚ</p> <p>11.00 – 11.10 V kruhu reflexe filmu Planeta Česko „Jakou zajímavou informací jste si zapamatovali?“ „Jaké zajímavé druhy živočichů ve filmu účinkovaly?“</p> <p>11.10 – 11.30 Pexeso – Žáci sedí na koberci, vždy dva žáci jsou u interaktivní tabule. Každý žák odkryje dvě karty, poté si jde sednout a vystřídá ho někdo jiný. Po odkrytí stejné dvojice čtení informací o zvířatech (hustota srsti vydry, od kdy žije v ČR bažant, délka života tesaříka alpského, nejstarší hnízdo čápa bílého v ČR)</p> <p>11.30 – 11.40 Práce s pracovními listy k filmu – společné zadání práce ve dvojicích (umístování živočichů na obrázek do místa, kde si budují své hnízdo/noru) V listu zakroužkovat živočicha, se kterým se již setkali v učebnici.</p> <p>11.40 – 11.45 Společná kontrola pracovního listu „Jaké zvíře jste si zakroužkovali, že jsme se s ním už setkali v učebnici?“ (čáp, vlaštovka, sova, motýl) „V jaké souvislosti jsme se s nimi potkali?“ (v souvislosti se stěhovavými ptáky, v souvislosti s lesem, v souvislosti s ekosystémem louky a hmyzem)</p>	<p><u>Poznámky a otázky k práci s učebnicí:</u></p> <p>Týdenní domácí úkol v pracovním sešitě</p> <p>Zvířátkové pexeso – Planeta Česko www.ceskatelevize.cz</p> <p>Jak ses k tomuto zdroji dostala?</p> <p>Odkazování na učebnici</p>

Příloha 4 – Záznam z pozorování M

Záznam z pozorování

Datum: 8. 6. 2018

Ročník: 1.	Vyučující: M
Učebnice využívaná v hodině: -----	Další texty využívané v hodině: Lístky papíru s nápisy úrazů, pracovní list Chování na silnici
Téma hodiny: Nemoc a úraz	
<u>Průběh hodiny:</u> 8. 55 – 9.00 Přesun na zahradu školy (hodina probíhala venku) 9.00 – 9.07 V kruhu: Každý z nás už někdy byl u lékaře... Jak to dělali lidé dříve, když nebyli doktoři? (bylinky) „Mě by zajímalo, jestli byste zvládli sami někoho ošetřit, když se mu něco stane.“ Ukázání obsahu lékárničky „Můžete si sami brát léky? Proč ne?“ 9.07 – 9.22 Co se naopak stane, když si nevezmu lék, který mám brát Skupiny po 4 si losují lísteček s názvem úrazu, domlouvají se, jak by úraz ošetřili. 9.22 – 9.30 Skupiny představují, jak úraz ošetřovali (odřené koleno, klíště, omdlení, píchnutí od včely, popálení od hrnce, krev z nosu) 9.30 – 9.40 V kruhu společné řešení pracovního listu, jak se chováme na silnici. Proč, když se bavíme o úrazech, jste dostali pracovní list s těmito obrázky?	<u>Poznámky a otázky k práci s učebnicí:</u>

Příloha 5 – Záznam z pozorování V

Záznam z pozorování

Datum: 5. 6. 2018

Ročník: 1.	Vyučující: V
Učebnice využívaná v hodině: _____	Další texty využívané v hodině: Lístičky s tvrzeními, obrázky paní Čistoty a paní Špíny
Téma hodiny: Hygiena, nemoc a úraz	
<u>Průběh hodiny:</u> 10. 00 – 10.02 Přivítání, usazení na místa 10.02 – 10.10 Evokace slova <i>hygiena</i> – tvorba společné myšlenkové mapy (čistit si uši, čistit si zuby, sprchovat se) 10.10 – 10.13 P. učitelka vypráví příběh o paní Čistotě a paní Špíně, nemohou se shodnout, která z nich má pravdu. Paní učitelka prosí žáky o pomoc. 10.13 – 10.20 Žáci dostávají do dvojic tvrzení na lístečkách, mají rozhodnout, zda jde o tvrzení paní Čistoty či paní Špíny. 10.20 – 10.25 („Zuby bychom si měli čistit alespoň dvakrát denně.“ „Před jídlem není potřeba si mýt ruce.“) 10.25 – 10.30 Na tabuli obrázků paní Čistoty a paní Špíny – společná kontrola správnosti přiřazených tvrzení. (Paní učitelka vyvolává žáky, ty chodí k tabuli připevnit tvrzení pod správný obrázek.) 10.30 – 10. 40 V kruhu povídání o tom, proč je potřeba dodržovat hygienu, jinak se může nastat nemoc 10.40 – 10. 45 Ve skupinách krátké zamyšlení, co je nemoc a co je úraz, společné vyjasnění, sdělení, jaké nemoci a jaké úrazy žáci znají. (Kašel – příznak nemoci) Návrat k myšlenkové mapě. Co musím dělat, abychom nedostali nemoc. Někdy nemůžeme příchod nemoci ovlivnit. Sdílení nemocí a úrazů, které žáci prožili.	<u>Poznámky a otázky k práci s učebnicí:</u>

Datum: 7. 6. 2018

93

Příloha 7 – Transkript rozhovoru B

I: Děkuju ti, že mi věnuješ svůj čas pro tento rozhovor. Budu se tě ptát na tvoji práci s učebnicemi k předmětu Svět kolem nás a pro zkrácení budu využívat Prvouka. Odpovědi budou využity nejen pro mou diplomovou práci, ale také pro širší výzkum věnující se práci s učebnicemi. Rozhovor budu po celou dobu natáčet, aby se mi lépe s informacemi pracovalo.

I: Tak první otázka, na kterou se zeptám je, zda byla dnešní hodina, kterou jsem viděla, z hlediska používání učebnic tvojí běžnou hodinou?

B: Hm, byla, byla takhle standardní.

I: Dobře. Jakou učebnici v předmětu Prvouka využíváš?

B: Používám učebnici Prvouka – Čtení s porozuměním, Nová škola Brno.

(Rozhovor přerušen kvůli zvonění na hodinu.)

I: Na základě čeho sis tuto učebnici vybrala?

B: Já jsem si tu učebnici vybrala na základě toho, že vlastně my jsme loni měly frausovskou učebnici, od Frause, a nevyhovovala nám, takže jsme se bavily s kolegyněmi v ročníku a shodly jsme se, že tohle je docela fajn.

I: A jak ti vyhovuje tato učebnice?

B: Já jsem s ní spokojená, protože to učivo je rozdělené do přehledných témat a vlastně to souvisí i s ročním obdobím, takže se to učí vlastně když zrovna je zima, tak se učí zimní období.

I: Takže ti vyhovuje rozdělení do témat. A ještě něco dalšího konkrétního ti na ní vyhovuje?

B: Vyhovuje mi vlastně, že jsou tam videa u toho. Vždycky když se začíná nové téma, tak je u toho video, různé doplňující otázky, a i hry vlastně taky na počítači.

I: Co ti na ní třeba nevyhovuje? Je tam něco takového?

B: Jo, že ta učebnice na internetu, nebo když si jí pouštíme jako v počítači, nejde třeba zmenšit ta tabulka, jakože buď to jde uzavřít. Mně se totiž kolikrát stane ve videu, že

zapomenu, že mám vypnutý zvuk na počítači a chci dětem pustit video a zjistím, že to vlastně musím celé zavřít, abych zesílila zvuk v počítači, a pak to zase celé otevřít a trvá to děsně dlouho.

I: Takže vlastně manipulace s tou interaktivní verzí.

B: A pak co mi nevyhovuje, je to, že je interaktivní jenom učebnice, a ne ten pracovní sešit, že děti kolikrát nerozumí nějakému úkolu a já je vlastně obíhám, tak bych jim to ukázala rovnou.

I: Jsou učebnice to nejdůležitější podle čeho se řídíš při plánování hodiny?

B: V podstatě jo, protože jsme vlastně dohodnuté s kolegyněmi, že jdeme jako stejně přibližně v tom tempu, a s tím, že to souvisí i s tím co se děje okolo nás, tak je to pro mě rozhodující.

I: Jak se obvykle připravuješ na hodinu prvouky?

B: Většinou se podívám na to, co máme za téma a podle toho vymýšlím vlastně co by se nám tam hodilo i jako doplňující, nejenom ta učebnice nebo pracovní sešit, ale nějaké ty aktivity navíc.

I: Takže vlastně vycházíš z toho tématu, co je v té hodině a podle toho plánuješ další aktivity. Pracuješ s metodickou příručkou pro učitele? (*B vrtí hlavou*) Ne?

B: Ne, vůbec.

I: Proč ne?

B: Já jsem upřímně úplně zapoměla, že jí k tomu mám.

I: Nikdy tě nenapadlo se třeba do ní kouknout?

B: Ne. Já jí tam mám schovanou a nějak jsem si se vším věděla rady a pokud nevím, tak mi přijde jako příjemnější zeptat se holek.

I: Kolegyň?

B: Nonono.

I: Uzpůsobuješ nějak texty a úlohy v učebnici, třídě kterou učíš? Ty úlohy, když je máš, když si je vezmeš, přizpůsobuješ je nějak?

B: Zatím ne, mně to přišlo všechno jako srozumitelné, a i ty děti tomu rozumí. Když tomu nerozumí, tak jim to vysvětlím jako svými slovy.

I: Chtěla bys něco třeba s tím zadáváním úkolů a s těmi úlohami vzkázat autorům? Co by měli změnit? Napadá tě něco? Že by si třeba vypožadovala něco, co se tam opakovaně opakuje a vadí ti?

B: To jsem si nevšimla úplně. Nic mě takhle netrkne.

I: Takže třeba neupravuješ ani texty pro nadané žáky?

B: Ne, protože ve třídě žádné nadané nemám. Mám tam sice rychlejší, ale když jim něco upravím, tak oni to spíš odfláknou, takže je zatím nechávám, aby se naučili pořádně pracovat na tom, co mají, až tohle zvládnou, tak jim můžu něco upravit.

I: A co třeba pro žáky s SPU? Upravuješ nebo necháváš tak, jak to mají?

B: Nechávám jim to s tím, že mají třeba víc času. A že jim to můžu dovysvětlit jako individuálně.

I: A pro žáky cizince?

B: Nemám. Mám Vietnamku, ale ta rozumí perfektně česky, umí líp česky než ostatní děti.

I: Jaké jiné zdroje používáš jako inspiraci pro texty a pro výuku?

B: Internetové zdroje, nápady, vlastně co vidím takhle i po chodbách, co jsem viděla, nebo zrovna jaké jsou pomůcky v kabinetě. Minule jsem přeskočila vlastně smysly a rovnou jsem viděla kostru u nás v kabinetě, tak jsem jí vzala do třídy, takže spíš podle toho, co nás čeká za téma.

I: Když jsi mluvila o tom internetu, máš nějaké konkrétní stránky, který máš osvědčené?

(B vrtí hlavou)

I: Tak různě to zkoušíš?

B: Různě to zkouším.

I: Jak často využíváš v hodinách jiné textové materiály než učebnici?

B: Třeba jednou za 14 dnů.

I: Používáš elektronickou verzi učebnice, to jsem viděla, že jo, akorát si teda říkala, že nejsi moc spokojená s manipulací a že není elektronická verze pro pracovní sešit.

B: Přesně tak.

I: A nejčastěji používáš proč, tu elektronickou učebnici?

B: Mně přijde, že je na tom dobrá orientace pro děti, aby viděli všichni všechno. A to je právě pokud už tam není to dostačující, tak použiju něco navíc.

I: Jakou vidíš budoucnost právě těch elektronických zdrojů? Té elektronické učebnice, popřípadě i různých těch internetových zdrojů.

B: Podle mě to bude doplněk, bez kterého se neobejdeme už vůbec.

I: To je asi všechno, protože poslední otázka byla, jestli máš nějaké elektronické zdroje, které bys doporučila ostatním učitelům, takže tím, že jsi říkala, že ne.

B: To nemám.

I: A poslední dvě otázky se jenom týkají: Jak dlouho učíš?

B: Učím třetím rokem. *(Rok jako párová učitelka, dva roky třídnictví)*

I: A jsi aprobovaná pro učitelství pro 1. stupeň?

B: Na 1. stupeň ano.

I: A kde si aprobaci získala? Škola.

B: Jo, Univerzita Karlova.

I: Tak děkuju, to byla poslední otázka.

B: Děkuju.

Příloha 8 – Transkript rozhovoru E

I: Tak, děkuji ti, že mi věnuješ čas, pro tento rozhovor. Otázky, které ti budu pokládat se týkají práce s učebnicí Svět kolem nás, abych to zkrátila, budu používat Prvouka. Odpovědi budou použité nejen pro mou diplomovou práci, ale také pro širší výzkum, který se zabývá prací s učebnicemi v tomto předmětu a rozhovor budu nahrávat, aby se mi lépe zpracovávaly informace.

I: První otázka, na kterou se chci zeptat je, jestli hodina, kterou jsem dneska viděla byla z hlediska užívání učebnic tvým typickým příkladem výuky?

E: V podstatě byla.

I: Jakou učebnicí pro předmět Prvouka používáš?

E: Jakou?

I: Hm, jakou. Nakladatelství, jak se jmenuje...

E: Nakladatelství Nová škola, Prvouka pro 1. ročník.

I: Na základě čeho, sis tu učebnici vybrala?

E: Tak já jsem minulý rok učila v 5. ročníku a předtím ve 4. a vlastně v rámci školy jsme učili s učebnicemi nakladatelství Fraus, které nám ale nevyhovovaly, ze kterých se nám špatně učilo. A na základě toho, jak ty učebnice tohoto nakladatelství Nová škola vypadají pak ve 4. a 5. ročníku, kde je to opravdu suprově nebo dobře zpracované, jsou zpracovaná ta témata, tak jsme vybrali právě nakladatelství Nová škola, tím pádem to pomohlo i k tomu, abychom je mohli používat i v tom 1. ročníku.

I: Aby to mělo vlastně návaznost?

E: Přesně tak.

I: Jak ti ta učebnice vyhovuje?

E: Ta učebnice mi vyhovuje. Vyhovuje mi v tom, že tematicky, ty témata na sebe vzájemně navazují, takže to se mi líbí. Myslím, že jsou tam jak obrázky kreslené, tak jsou tam fotografie. Myslím si, že je to pro děti přehledné, děti tu učebnici mají rády, ale zároveň mi tam chybí trošku víc toho textu. Chápu, že je to zpracované pro 1. ročník, ale myslím si, že

kdyby tam bylo víc toho textu, že děti už číst umí, případně to může přečíst učitel a tak dále, tak by to pomohlo i učitelům v té práci.

I: Kromě toho textu, je tam ještě něco jiného, co ti na té učebnici nevyhovuje?

E: Já si ji radši vezmu k sobě.

I: Dobře, určitě.

E: Abych takhle nemluvila z patra. Tak, v té učebnici, ani ne. Já takhle jsem s ní spokojená, líbí se mi, že dole jsou ty úkoly jednotlivé, i tipy, co se může s dětmi dělat k tomu vždycky tématu. Takže ne. Jinak se mi to líbí.

I: Takže jenom nedostatek textů. Je učebnice pro tebe to nejdůležitější, podle čeho plánuješ hodinu, připravuješ se na hodinu?

B: To vůbec ne, já vlastně jenom je pro mě důležité, abych jela...snažím se ta témata dělat tak jak v učebnici jsou, ale i jsem několikrát přeskočila, protože se nám to zrovna hodilo třeba do českého jazyka nebo co jsme dělali ve slabikáři nebo jsme byli třeba někde na nějaké exkurzi a hodilo se mi probírat třeba domácí, teda zvířata na statku, když jsme byli v Toulcově dvoře. Ale jinak kromě těch témat, když už se jich teda držím, což se snažím, vlastně ta učebnice pro mě nijak moc zásadní není. Já ji spíš používám na nějakou buď evokaci nebo reflexi, ale vlastně na takové to uvědomění, tak se snažím dětem zprostředkovávat ty informace nějak jiným způsobem. Myslím si, že ty informace tady nejsou v tak dostatečném rozměru, co by ty děti měly dostávat.

I: Co je teda vlastně ten nejdůležitější dokument nebo ta největší věc, které se držíš při plánování těch hodin?

E: Při plánování těch hodin je pro mě důležité teda to téma, co by měly vědět a co ty děti chci naučit, takže nějaký ten cíl, a je pro mě hodně důležité, aby ta hodina vždycky měla, baví mě, když to má tu evokaci, uvědomění a reflexi. Takže takhle na ty tři fáze rozdělená a vlastně když ty děti se můžou dozvědět něco navíc, a nejen v té učebnici. V té učebnici je hodně věcí opravdu jenom pro ty prvňáčky, takové to osekané, a já si myslím, že ty děti už jsou natolik bystré, že ty věci většinou znají a dá se jim to obohatit o další informace, ke kterým právě používám videa nebo jiné texty a knížky.

I: Jak se obvykle připravuješ na hodinu prvouky?

E: Na hodinu prvouky se připravuju většinou tak, že se vždycky týden předem snažím do týdenního plánu napsat teda jakému tématu se budeme věnovat, a na základě toho se snažím i někdy celý týden plánovat a učit v tom tématu SKN. Někdy se to daří více, někdy méně, záleží také o jaké téma jde, jak je široké. Líbí se mi používat prvky ze SKN do ranního dopisu, takže hodně věcí třeba i opakujeme v ranním dopise ze SKN a tak dále, ale když se vysloveně připravuju na hodinu SKN, tak se snažím, aby se střídaly různé činnosti, aby si děti užily jak skupinovou práci, práci ve dvojicích, společnou, někdy se to zvládne v jednu hodinu, někdy se to prostě střídá v těch hodinách, snažím se i aby si na něco přicházely, i badatelsky orientovanou výuku a tak dál.

I: Pracuješ s metodickou příručkou?

E: Ne.

I: Nenapadlo tě jí někdy použít?

E: Napadlo, ale v podstatě tady k téhle učebnici žádnou metodickou příručku nemám.

I: Uzpůsobuješ nějak texty v učebnici potřebám své třídy? Ono tam těch textů moc není, tak jestli se třeba nějak chytneš toho, co v té učebnici je a rozšíříš si to nebo jestli to nějak upravuješ?

E: V podstatě ne, nechávám to, jak to v té učebnici je, a pokud mi tam něco chybí, tak říkám, doplňuju to z různých jiných zdrojů, ale že já sama bych si texty vzala, přepsala je a doplňovala je o něco, to nedělám.

I: Chtěla bys něco vzkázat autorům učebnic ohledně těch textů? Asi teda že by jich tam měli přidat víc, a ještě něco jiného tě napadá?

E: Já bych je chtěla hlavně pochválit teda za to, že se mi líbí, že tam střídají ty kreslené obrázky, ty fotografie, je to barevné, děti to zaujme, je to velké a tak dále, ale samozřejmě bych jim teda doporučila, jak už jsme se tady bavily, jak říkáš, více toho textu a klidně i víc nějakých různých úkolů. Oni to mají hodně v tom pracovním sešitě, ale já bych jim klidně dala i nějaký ten úkol další do té učebnice. Ale chci říct, že ta učebnice pro ty další vyšší ročníky se mi líbí asi víc než pro ty první ročníky.

I: Uzpůsobuješ obsah té učebnice nějak žákům s nadáním, nadaným žákům?

E: Vzhledem k tomu, že v tom SKN pracujeme s více informacemi, tak třeba těm dětem, které jsou nadané, mám na ně vyšší nároky, že třeba po nich chci, aby v textu vyhledaly víc informací nebo chci, aby si to četly úplně samy a tak dále, ale že bych vyloženě jim dávala úplně jinou práci, to ne. Zatím v té jedničce, já si myslím, že v tom prvním ročníku, se ještě musí naučit nějaké ty způsoby práce a tak dále, spíš se snažím, aby si vzájemně pomáhaly, aby se učily práci v kolektivu, zatím to takhle nediferencuji na základě těch úrovní.

I: Takže třeba ani vzhledem k žákům-cizincům to nijak neupravuješ?

E: My máme cizince tady jenom jednoho, který je z Ruska, ale zvládá, s přehledem mluví, není to vlastně ani poznat, takže zvládá.

I: Zvládá, takže to není potřeba. Jaké jiné zdroje používáš jako inspiraci pro texty ve výuce?

E: Jako texty, tak vyhledávám buď si něco na internetu z nějakých zdrojů, například Učíme se venku a takové věci. Tam teda spíš sbírám inspiraci na takovou tu badatelskou výuku, i promítnutou do výtvarné výchovy a tak dále, ale co se týče těch textíků, tak některé věci jsem našla i v publikaci...Jak se to jmenuje? Čteme s porozuměním? Takové ty texty?

I: Jo, Čteme s porozuměním každý den?

E: Tak tam jsou hrozně široká ta témata a občas se mi to hodí právě i do toho SKN. Nebo si vybírám knížky, které mám, asi spíš z těch vlastních zdrojů, nemám žádnou vyloženě knížku, ze které bych pracovala a zároveň nemám teda jinou knížku prvouky, kterou bych používala. Jo, je to teda spíš tak, že se to snažím nějak sama dávat dohromady, není to, že bych měla vedle toho třeba frausovskou nebo učebnici jiného nakladatelství, které bych kopírovala, to ne, spíš se snažím to vyhledávat v běžné literatuře, takové té volnočasové a tak dále.

I: Jak často využíváš v hodinách prvouky jiné texty než právě z té učebnice?

E: Jak často...no, tak jednou za 14 dní. Snažím se, abychom s tou učebnicí opravdu i trochu pracovali, abychom chodili ven a tak dále, takže asi tak jednou za 14 dní.

I: V dnešní hodině jsem viděla, že využíváš i elektronickou verzi učebnice. Běžně s ní pracuješ? Nebo jak ti vyhovuje práce s tou elektronickou verzí?

E: S tou elektronickou verzí učebnice pracuju běžně. Dětem to hodně pomáhá, když to vidí na tabuli, když vidí, kam mají koukat a tak dále. Některým to vyhovuje dokonce víc, než aby koukaly k sobě. Líbí se mi, když jsou k dispozici k tématu videa, to se dětem hodně líbí, ta sova, která jim to tam představuje a s těmi videi se nám také moc hezky pracuje, děti dokáží z toho hezky vyhledávat informace a tak dále, ale někdy mám pocit, že v té elektronické učebnici něco chybí. To můžu teď říct, nebo se mě na to budeš ještě ptát?

I: Klidně, můžeš to říct rovnou, jestli chceš.

E: V té elektronické učebnici mi chybí, že obrázky nejdou zvětšit, nejdou rozkliknout. Byla bych ráda, kdyby u každého tématu bylo třeba nějaké interaktivní cvičení, ony tam sice jsou a jsou moc fajn, ty děti to baví si to tam různě na té interaktivce prsty spojovat a přendávat a tak dále, takže je to pro ně zase jiné, než pořád jenom koukat k sobě nebo pracovat s nějakým materiálem jako textem a tak dále. Takže to bych byla ráda, kdyby tam bylo.

I: Takže se dá říct, že za hlavní účel, ze kterého tuto verzi učebnice používáš je pro oživení té výuky a aktivní zapojení dětí?

E: Ano.

I: Říkala si, že využíváš i další elektronické zdroje. Viděla jsem, že si použila video z Youtube, kde jsi třeba na to video narazila? Jak ses k němu dostala?

E: Video z Youtube se snažím vždycky vyhledávat tak, že do vyhledavače zadám nějaká klíčová slova, která jsou pro mě důležitá a pak vlastně jenom hledám. Někdy mám nějaké video na doporučení od někoho, někdy něco najdu v nějakém třeba popisu nějaké hodiny, ale zrovna tohle jsem vyhledala sama na základě těch klíčových slov.

I: Proč využíváš další zdroje, třeba elektronické?

E: No právě proto, aby to dětem rozšířilo trošku ty obzory, abychom si nepovídali například jenom o tom, jaké jídlo je zdravé, jaké jídlo je nezdravé, ale i mi jde o to, aby viděly trošku dál, v jakém množství to mají jíst, proč, co se s námi děje a tak dále. Kdybych měla víc času, tak bych jim klidně pustila toho ještě více, ale zase si myslím, že ty malé děti, jako rozšířit jim ty informace je určitě dobré, ale zase ne příliš, aby potom toho na ně nebylo moc těch informací, aby z toho vlastně něco měly.

I: Máš nějaké osvědčené zdroje, které bys doporučila třeba kolegům?

E: Určitě to Učíme se venku, to je moc fajn. Pak mi vyhovují různé ty učebnice od Terezy, od sdružení Tereza. A jinak možná to Čteme s porozuměním každý den, to se mi líbí, že je to vlastně propojení i s tím čtenářstvím, takže tak.

I: Jakou vidíš budoucnost těch nových, elektronických zdrojů?

E: Budoucnost? Budoucnost elektronických zdrojů. Tak já si myslím, že je strašně důležité, aby ty elektronické zdroje psali opravdu lidé, kteří tomu rozumí. Moc nejsem zastáncem Wikipedie, protože nemám s ní dobré zkušenosti, vím že to tam může vložit v podstatě každý, tu informaci. Ale pokud ty zdroje jsou kvalitní, píše je odborníci, jsou tam i, třeba když zmíním to Učíme se venku, fotografie, tipy a tak dále, tak si myslím, že je to věc, která může člověka inspirovat a myslím si, že na tom není nic špatného udělat hodinu podle nějakého tipu nebo podle nějaké inspirace, důležité je, aby ty děti to bavilo, a když se nám něco povede, proč to neposlat dál.

I: Tak děkuji, to byla poslední otázka týkající se práce s tou učebnicí. A poslední se chci zeptat, jak dlouho učíš?

E: Učím...jako sama nebo jako párová?

I: Můžeš říct i jestli si už předtím učila nějak jinak než svoji třídu, tak klidně můžeš říct i to.

E: Tak já učím celou dobu na této škole, učím...Já to spočítám takhle s tebou. První rok jsem tady učila vlastně dobrovolně, jenom že jsem docházela tady ke kolegyni. Takže to je vlastně jeden rok. Pak jsem učila jako párová učitelka rok a pak jsem měla čtvrtáky, pátáky a teď mám prvňáky, takže pátým rokem. Ale tři roky mám třídnictví.

I: Jsi aprobovaná pro učitelství na 1. stupni?

E: Ano.

I: A kde si získala aprobaci?

E: Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

I: Mockrát děkuji, to byla polední otázka.

E: Taky děkuju.

Příloha 9 – Transkript rozhovoru J

I: Ahoj, otázky, které ti budu pokládat směřují k tvojí práci s učebnicí v předmětu Svět kolem nás a abych to zjednodušila tak používám Prvouka.

J: Ano.

I: Odpovědi budou použité nejen pro mou diplomovou práci, ale i pro širší výzkum, který se zabývá problematikou učebnic. A rozhovor budu po celou dobu nahrávat, aby se mi lépe zpracovávaly informace.

J: Děkuji ti za tyto informace.

I: První otázka, na kterou se chci zeptat, jestli dnešní hodina, kterou jsem viděla byla typickým příkladem tvé výuky prvouky?

J: Nebyla typickým příkladem, protože jsem chtěla využít toho, že jsme společně s dětmi navštívili film Planeta Česko, a chtěla jsem z toho vytěžit co nejvíce, takže jsem využila pracovní listy, které se nabízely na stánkách k tomuto filmu. Využila jsem pexeso, které nabízí Česká televize a chtěla jsem, aby se s těmi zvířátky a s tou problematikou zvířat v České republice seznámili i ti, kteří neměli možnost ten film vidět, protože ten den nebyli ve škole. To se myslím podařilo, protože děti vlastně pracovaly ve dvojicích. V takovém tandemu, jeden, který to viděl, a jeden, který to neviděl, a podle toho pracovního listu, který jsem viděla, a i o tom, jak mluvily, si myslím, že to zvládly dobře. Tu učebnici, tu jsem se snažila tam zakomponovat alespoň tím, že jsem se zeptala, o kterých těch zvířatech, jež zpracovávaly, tak jestli se s nimi už setkaly třeba v učebnici prvouky, a ony přišly na to, že ano. Chtěla jsem to alespoň tímto způsobem propojit.

I: Řekla bys, že ve svých běžných hodinách používáš učebnici častěji, než si používala v téhle hodině?

J: Určitě jo. V podstatě se o ni opírám každou hodinu a je pro mě takovou linkou, na kterou nabaluji další pracovní listy nebo texty, které využiji, ale držím se té hlavní linky, kterou ta učebnice nabízí.

I: K dnešní hodině směřuje ještě jedna moje otázka. Jak si přišla na ten internetový zdroj, se kterým si pracovala. Odkud ses o něm dozvěděla?

J: Poslala mi ho kolegyně.

I: Jak učebnici využíváš běžně v hodinách prvouky?

J: Využívám ji jako text. Texty, které tam jsou, využívám ke společné práci anebo k práci ve skupinách. Využívám také obrázky, které tam jsou, a případně si je doplním dalšími zdroji, není to jenom o té práci s učebnicí. Ale držím se i toho, co všechno ta učebnice nabízí o té dané problematice, takže to je pro mě ta část, kterou chci, aby děti zvládly. Je to i z toho důvodu, aby i rodiče v tomto mladším školním věku věděli, měli představu, co se po těch dětech chce, protože mám pocit, že když se s tou učebnicí nepracuje a dávají se jenom pracovní listy, tak to zůstává pro rodiče často neznámou, co děti v té prvouce mají zvládnout. Když to takhle víme, že se držíme té učebnice a tím, že to něčím jakoby doplním nebo ještě zpestřím, tak to už je jako určitý nadstandard, ale ta učebnice pro ně zůstává základ.

I: Jak se jmenuje učebnice, kterou tedy běžně v hodinách používáš?

J: Jmenuje se Prvouka s podtitulem Čtení s porozuměním a vydalo ji nakladatelství Nová škola Brno, Duhová řada.

I: Na základě čeho, sis tuto učebnici vybrala?

J: My jsme tu dlouhé roky pracovali s učebnicí nakladatelství Fraus, která mi vyhovovala jenom z části, a to právě z toho důvodu, že nebyla zaměřena na to čtenářství. Bylo tam hodně obrázků, hodně grafických organizérů, grafických ztvárnění toho učiva. S tím se dá samozřejmě taky číst, ale chyběla mi tam ta práce s textem, a tak jsme tady hledali, ve škole, nějakou učebnici, která by naplňovala ty naše požadavky toho čtení s porozuměním a našli jsme tedy Novou školu Brno.

I: Takže největší důvod, proč ti učebnice vyhovuje je, že využívá toho čtení s porozuměním?

J: Že nabízí texty, které jsou vhodné pro děti té věkové kategorie, protože ono najít odborné texty, které jsou vhodné pro takhle malé děti je někdy náročné. Takže tady je to takový jakýsi základ, že vím, čeho se mám držet.

I: Je něco, co ti na té učebnici nevyhovuje? Napadlo by tě něco?

J: Napadá mě, že některé věci se tam opakují, když teď srovnám třeba 1. a 2. třídu, tak že se tam opakují druhy zeleniny, druhy ovoce. Takže se to trošku dubluje. I když si myslím, že

už pro tu 2. třídu by to mohlo být trochu náročnější. Nebo roční období, že tam mohla být třeba i jiná témata. Konkrétně to roční období už mají děti většinou zpracované už z té 1. třídy a teď ve 2. třídě bych už tam viděla něco, co by vedlo k větší přemýšlivosti těch dětí nad tím tématem. Porovnávání třeba jednotlivých ročních období, co se v té přírodě děje, víc to zaměřit na tu práci do přírody.

I: Takže spíš méně opakovat jednotlivé celky, ale víc je rozvinout?

J: Jojo, přesně si to pojmenovala, ano.

I: Je učebnice to nejdůležitější, podle čeho se připravuješ při přípravě na hodinu?

J: Není to nejdůležitější, ale je pro mě vodítkem. A přiznám se, že tahle Prvouka z nakladatelství Nová škola je pro mě takovým zdrojem inspirací. Když se na to podívám, přečtu si ten základ a už mi naskakují další věci, co by se s tím ještě dalo dělat a jak bych to mohla obohatit, takže je to takové vodítko, taková osnova, které já se držím a snažím se ji obohatit o další materiály. Což, přiznám se, ta učebnice toho Frause mi úplně tak nedávala, sedávala jsem nad ní a nevěděla jsem, jak to učivo uchopit.

I: Co je pro tebe tedy nejdůležitější, podle čeho se řídíš, když připravuješ hodinu?

J: No ono je to od každé té části jiné, někdy je to jenom otázka, která je tam třeba pod čarou a mně ta otázka připadá natolik dobrá, že třeba na tom tu hodinu postavím. Někdy je to obrázek, někdy je to text. Třeba, teď když půjdu konkrétně, jsme dělali ta hospodářská zvířata, a tam byl pěkný obrázek a krátký text k tomu, a já to vlastně využila ke skládankovému učení, že každá skupina měla jiné zvířátko, pak to dávali dohromady, porovnávali si jednotlivá zvířata. Je to pokaždé něco jiného.

I: A co třeba nějaké jiné dokumenty, které jsou pro tebe důležité při té přípravě na hodinu, kterými se hodně řídíš?

J: Tak určitě je to rámcový vzdělávací nebo školní vzdělávací program. Potom já si na začátku každého roku udělám takový tematický plán, takový plán toho, co všechno chci v tom roce probrat a hledám si ty materiály jednak v té učebnici, kterou používají děti, protože to považuji za důležitý, aby se měli opravdu, zase se opakují, ty rodiče, o co opřít. I ty děti třeba v době nemoci, ale zároveň mám zkušenosti i z jiných materiálů, tak si tam už stádám a doplňuji věci, které se mi osvědčily a doplňuji to třeba informacemi z jiných

učebnic, mám nakopírované pracovní listy, které jsem využívala v předcházejících letech. Už je to takový kompilát materiálů, ale většinou se držím toho tématu podle té učebnice, protože ona odpovídá rámcově vzdělávacímu programu.

I: Jak se obvykle připravuješ na hodinu prvouky?

J: Většinou si prohlédnu celé to téma, které je a pak to se snažím rozčlenit do jednotlivých hodin a ty hodiny potom rozpracovat konkrétně. Případně si naplánuji, jaké pomůcky k tomu budu potřebovat, kolik času tomu asi budu věnovat, ale dá se říct, že jdu po těch tématech, která tam jsou.

I: Pracuješ s metodickou příručkou pro učitele? Jestli ano, co ti na ní třeba vyhovuje, jestli ne, tak co tě vede k tomu, že ji nevyužíváš?

J: Tak někdy do ní nakouknu, když třeba hledám nějakou hru, kterou bych mohla to učivo nějak ozvláštnit, spíš ty hry, které tam jsou. Nepřipadá mi, že by tam byly jako dobře sepsané ty cíle. To nevím, v tom jsem se nikdy nenašla, že mi připadají hodně obsáhlé v té metodice. Hledám tam spíš inspiraci, líbí se mi tam některé hry i pracovní listy, které jsou tam navrženy.

I: Takže spíš konkrétní, dílčí věci?

J: Ano, dílčí věci, než že bych jako jela podle toho jak podle kuchařky.

I: Když máš nějaký text nebo úkol který je buď v učebnici nebo v metodické příručce, přizpůsobuješ ho nějak pro třídu, kterou učíš?

J: No, přizpůsobuju. Třeba tady o téhle třídě vím, že má ráda ty...že se našla v takových těch manipulačních činnostech, tak ráda tam dávám věci, kde oni můžou s něčím manipulovat. Ať je to třídění obrázků nebo vyhledávání nebo ten pokus s listem jsem dělala. To jsou věci, které upravuju pro tu třídu, to je pravda.

I: Proč obvykle tedy upravuješ, třeba ty texty, které v té učebnici jsou?

J: Někdy mně tam připadá toho textu málo, že by tam toho mohlo být víc, jindy mi připadá, že ten text podceňuje toho čtenáře, že je čtenářsky vyspělejší a že by těch informací tam mohlo být víc, takže většinou ten text jakoby doplňuju o nové informace.

I: Je v tomto třeba něco, co by si chtěla vzkázat autorům učebnic? Jak mají vylepšit ty texty, aby víc vyhovovaly?

J: Já si myslím, že klidně můžou být náročnější, že když předložím dětem třeba informace o nějakém zvířeti z encyklopedie a podobně, oni tam prvně napíší i ten latinský název, což nechci teďka říct, aby to tam bylo, ale že si všímají i věcí, které...Nebo takhle, že je nebaví to, co je obecně známo. Když řeknu, že hlemýžď zahradní žije na zahradě, tak to těm dětem nic nového nepřinese. Takže bych tam dávala spíš takové jako zajímavosti, které ty děti víc třeba k té přírodě přitáhnou.

I: S čím se běžně nesetkají?

J: S čím se běžně nesetkají, co není obecně známo.

I: Ty texty a úkoly, upravuješ je vzhledem k potřebám třeba nadaných nebo dětí se speciálními poruchami učení, žáků cizinců?

J: No to spíš dělám tak, že ty texty, které jsou v učebnici ponechávám jako základ těm dětem, které potřebují nějaké specifické, nebo mají specifické potřeby učení, cizinci a podobně, a těm dětem, které jsou nadanější a talentovanější nabízím texty třeba právě z encyklopedií a podobně. Takže tuhle část textu nechávám vlastně v té původní podobě, protože je napsaná tak, že to zvládnou i tyhle děti. Kdyžto že ti nadanější by potřebovali právě něco víc.

I: Jaké další zdroje používáš jako inspiraci pro různé texty a úkoly kromě učebnice?

J: Tak používám internet samozřejmě. Používám potom různé encyklopedie, knížky o přírodě, s tím, že tady ve třídě je také zásoba knih, aby děti mohly v případě, když potřebují nebo mají čas, tak ten text si nějakým způsobem dohledat, zároveň je učím hledat v encyklopediích a v odborné literatuře. Používám taky časopis ABC a Mateřídoušku, kde vychází některé odborné texty, zajímavosti, a psané taky takovou zajímavou přijatelnou formou pro děti, takže to jim tady třeba nabízím, kopíruju si to a je to pro mě vlastně taky zdroj dalších informací pro práci v prvouce.

I: Takže by se dalo říct, že jiné textové materiály, než učebnici používáš v hodinách často?

J: To jo no.

I: A když si mluvila o těch internetových zdrojích, máš třeba nějaké oblíbené stránky, které hodně využíváš a které by si třeba doporučila i kolegům?

J: No já si myslím, že jsou to takové ty klasické: ta Sborovna, E-škola, teď jsem teda objevila úžasné stránky, a to je to Učíme se venku, a to mi teda připadá, vůbec jako z Terezy zpracovaný materiály, že jsou skvělé, a to Učíme se venku, tak to mi připadá dokonalý, protože tam jsou vlastně pracovní listy, materiál, který potřebuješ, pomůcky, že to pak stačí vzít a jít tu hodinu odučit. To mi připadá taky skvělé.

I: Používáš v prvouce elektronickou verzi učebnice?

J: Používám.

I: A třeba za jakým účelem nejčastěji v té hodině, když si to tak promítneš?

J: No ona bohužel ta interaktivní učebnice, nebo elektronická verze učebnice Nové školy Brno je interaktivní v tom pravém slova smyslu jen velmi málo, takže se tam třeba objeví nějaké zvuky zvířete, které se proberou nebo že se dá část té učebnice, ten obrázek, zvětšit a podobně, ale v tomhle směru bylo zase to nakladatelství Fraus daleko lepší. Tam opravdu ta učebnice byla interaktivní, byly propojené mezi sebou všechny ty učebnice, takže se dalo vlastně odkázat i na ty informace, na to téma v jiných předmětech, v jiných učebnicích a bylo to doplněné o spoustu dalších věcí. Kdyžto tady to tak není, je taková jednoduchá.

I: Ty si taky říkala, že používáš i jiné zdroje, než je učebnice, proč to vlastně děláš?

J: *(smích)* Zajímavá otázka. Protože se snažím, aby to pro ty děti bylo zajímavější a poutavější to učivo.

I: Jakou vidíš budoucnost elektronických zdrojů?

J: No já si myslím, že budou stále víc používané, akorát mi tady někdy vadí, že ty informace nejsou jako úplně ověřené. U té encyklopedie, tam vím toho autora, má to nějakou doložku třeba, doporučení a podobně. Na tom internetu, nebo vůbec ty elektronické zdroje jsou takové anonymní a mně v podstatě někdy trvá tu informaci ověřit, jestli to tak opravdu je, to co, tam napíšu. Protože to je někdy úplně mimo tu mísu, úplně mimo tu informaci, a když to chci předkládat dětem, tak bych to jako učitel měla mít ověřené, že to tak je.

I: Tak děkuji, to byla poslední z otázek směřovaná na tvou výuku, a teď se tě ještě jenom zeptám, jak dlouho učíš?

J: 30 let.

I: A jsi aprobovaná pro učitelství na 1. stupni?

J: Ano.

I: A kde si svou aprobaci získala?

J: Získala jsem ji na Pedagogické fakultě v Brně, tehdy to byla Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, teď je to myslím univerzita Masarykova.

I: Tak jo, děkuji.

J: No není za co.

Příloha 10 – Transkript rozhovoru M

I: Děkuju, že mi věnuješ čas pro tento rozhovor. Otázky, které budu pokládat směřují k tvojí práci s učebnicí Svět kolem nás, budu využívat zkrácený název Prvouka. Odpovědi budou použity nejen pro mou diplomovou práci, ale i pro širší výzkum věnující se učebnicím prvouky. Rozhovor budu nahrávat, aby se mi lépe zpracovávaly informace.

I: První otázka, na kterou se zeptám je, jestli hodina, kterou jsem viděla byla z hlediska využívání učebnic typickým příkladem tvojí hodiny prvouky?

M: Viděla si typické, jak nevyužívám učebnici prvouky. Jsou pro mě inspirací a určitě jedeme tematicky přesně podle učebnice. Občas učebnici použiju, ale hodně výjimečně, jenom třeba když je tam něco zajímavého, jinak ta učebnice má jenom barevné obrázky bez textu, takže nemůžu tam ani pracovat s textem, barevné obrázky si vyhledávám na interaktivní tabuli a většinou to dělám spíš tak, že vybírám podle toho tématu, to jednu striktně podle učebnice. Učebnice máme, děti je mají tady, berou si je, na hodiny si je rozdáváme, ale vždycky předem říkám, když je budeme potřebovat. Já mám pocit, že se naučí víc ode mě než z učebnic, protože nám to ta učebnice ani jako neuceluje. Hodně dělám to, že vyhledávám obrázky na internetu, teď jsme třeba nepracovaly s obrázky, protože se nám k tématu nehodily, ale když pracuju běžně, tak jim vytisknu třeba kartičky s obrázky a s těmi obrázky manipulujeme, různě si je skládáme nebo něco vyrábíme. Proto jsem chtěla, abychom byly ve třídě, abych ti ukázala, co všechno jsme v té prvouce dělaly a jakým stylem.

I: Říkala si teda, že ti ta učebnice spíš nevyhovuje?

M: Ne no.

I: Našlo by se něco, co ti na ní vyhovuje?

M: Je to nakladatelství Nová škola a já jsem podle něj ráda pracovala ve 4. a 5. třídě. K tomuhle existuje pracovní sešit, a kdybych ji měla s tím pracovním sešitem, tak bych jí asi využívala víc než to dělám teď.

I: Vy ty pracovní sešity tedy nemáte?

M: Nemáme je. My jsme si je neobjednaly.

I: Proč?

M: Využívala bych je, ale ne úplně, takže by zůstal dost nevyužitý, ale vidím, že kolegyně jedou dost s pracovním sešitem, takže si myslím, že to využívají víc než já. Jako když je tady obrázek vesnice a města, na jednom je kostel a na druhém je kostel a s tím mám jako pracovat, tak pro mě je to hodně málo. Když jsme tady měly třeba hádanky a na to nějaké dopravní prostředky, tak to jsme si dělaly, povídaly jsme si o tom, ale stejně jsme to do toho nemohly psát, takže je to pro děti takové jako... Když to vidí, já bych řekla, že je to dobré pro opakování, jenomže v 1. třídě z toho opakovat nebudeme, nepíšeme z toho písemky a nedělám jim z toho známky jakoby znalostní, protože bych od nich nedostala ty informace, ještě zas tak moc nečtou. Myslím si, že když budu tyhle učebnice používat příští rok, tak už to bude lepší pro rodiče, že teď tam už je situace, kdy budu chtít jet podle učebnice, a já to tak i dělávám, ale v té 1. třídě mně to přijde natolik otevřené, a tak svobodně si s tím dělám co chci, že zase mi vyhovuje, že něco můžu a nemusím.

I: Co je pro tebe nejdůležitější, podle čeho se řídíš při přípravě na hodinu?

M: Učebnice je pro mě zavazující tím tématem. Já je jako neztracuju ty učebnice, jenom fyzicky je nevyužívám anebo je třeba pustím dětem na interaktivce a říkám si, že kvůli tomu není potřeba to otevírat. A já jim to říkám, že jedeme podle učebnice, otvírám to a témata vždycky píšu do týdenního plánu a schválně jsem ho tady přinesla, protože tady rodiče vidí téma, co děláme, a ještě když jim dám týdenní domácí úkol, tak jim dávám úkol právě ze SKN, aby věděli, o čem se zrovna bavíme, aby si o tom popovídali i s rodiči, a ještě právě mi to potom rodiče i podepíší, takže pro mě ten týdenní plán není jako mrtvá věc, takže v něm používám tu prvouku, aby se nám to nějakým způsobem propojovalo. A když jsem se ptala rodičů, jestli mají nějaký problém s tou učebnicí prvouky, tak že určitě ne, protože mi teda hodně chodíme ven, takže toho ty děti umí ještě víc. Naopak je necháváme hodně přemýšlet, ať jako si na ty věci přijdou samy a klidně ať odpoví špatně, že to nevádí. Jak zněla otázka? (*smích*)

I: Co je pro tebe nejdůležitější při přípravě na hodinu?

M: Téma.

I: Takže tematický plán?

M: Hm, takže já jedu podle témat a nebojím se zabrouzdat i někam hlouběji.

I: Jak se obvykle připravuješ na hodinu prvouky?

M: Překvapivě se na prvouky připravuji nejvíc, protože tím, že nemám učebnici, která by byla, a já si nemyslím, že by ani nějaká taková existovala, ať bych si vzala jakoukoliv jinou učebnici, a s tím, že nechci sedět a pracovat s pracovním listem celou hodinu a jenom si o něm povídat, tak je to pro mě hodně náročné na přípravu, zapojuju do toho párového učitele i paní vychovatelku. Pak to propojujeme do výtvarky, máme to hodně spojené, když máme ten odpolední blok, a hrozně moc mi pomáhá, že na to nejsem sama. Ta prvouka, ta témata jsou tak pestrá a zajímavá, že si s tím dávám hodně práce. Hledám v mých knížkách, v knížkách paní vychovatelky, materiálech a hodně se inspirujeme v lese, takže chodíme hodně ven.

I: Pracuješ s metodickou příručkou k učebnici?

M: Ne.

I: Tohle je složitá otázka, když s tou učebnicí moc nepracuješ, a hlavně v té první třídě, kdy tam není moc textu, ale když si třeba vzpomeneš i v dřívějších letech, jestli si měla potřebu nějak upravovat ty texty, které jsou v té učebnici?

M: Měla, ale v 5. třídě. Já měla předtím pátáky a hrozně mi vadilo, že když jsme měli učebnice Frause, tak tam byla učebnice plná otázek a obrázků, žádný text, ve kterém bychom ty odpovědi našli a děti se neměly podle čeho učit, takže jsem jim musela sama vyhledávat všechny věci, proto jsem chtěla přejít na tuhle Duhovou řadu Nové školy, protože tam ty texty jsou. Ale samozřejmě v té 1. třídě, když ty děti neumí číst, tak je tam prostě jedna věta, takže to není, jak upravit. Tady jsem naopak s těmi texty spokojená, když je věta „Dopoledne se učíme ve škole, dospělí jsou v práci.“, tak je to super věta akorát k tomu, co je potřeba, jenomže si myslím, že s tím na hodinu člověk prostě nevystačí, a naopak si myslím, že je to vlastně dobře, že je tam popisně napsáno a vysvětleno přesně co se po těch dětech chce, když bych z toho psala písemky.

I: Upravuješ nějak obsah té učebnice vzhledem k žákům nadaným nebo žákům cizincům, žákům s SPU?

M: Každou hodinu připravuji s ohledem na všechny děti. Oficiálně mám jenom jedno žáka s IVP, na nápravy chodí asi osm žáků. Takže ty hodiny si dělám tak, aby to zvládli všichni, a tak, aby každý měl možnost se projevit. Snažím se, aby to bylo natolik pestré a nedělat jenom jednu věc, myslím, že bych to musela upravovat, kdybych seděla a dělala pracovní list, a když jim to dělám takhle hodně pestré, tak není potřeba to nějak upravovat.

I: Jaké jiné zdroje používáš jako inspiraci pro texty?

M: Knížky, mám strašně moc atlasů. Myslím si, že mám vůbec nejvíc atlasů, co tady jsou a snažím se ty atlasy přírodovědné i naučné používat a vyhledávat s dětmi. Třeba jsme dělaly práci o lidském těle, takže jsme si vzaly asi osm atlasů a každý měl nějakou tu informaci o lidském těle najít, pak jsme je četly a lepily. Je to vidět tam na chodbě.

I: Jak často využíváš v hodinách jiné texty než učebnice?

M: Pořád, v každé hodině jiný zdroj. Je to pro mě hrozně náročné, ale mě to baví. Já bych asi nedokázala jet podle jedné učebnice nikdy ani z principu, jenom tím, jaký já jsem typ. A to by neovlivnilo ani kdybych měla růžovou knížku nebo fialovou, je to úplně jedno, já bych to prostě nepoužívala stejně.

I: Říkala jsi, že používáš elektronickou učebnici, za jakým účelem nejčastěji?

M: Elektronická učebnice mi přijde úplně úžasná, že všechny děti záraz vidí tu stejnou věc a můžou si to zkontrolovat. I když třeba mají před sebou svou papírovou učebnici, tak ví, kde jsme a naučí se v tom zorientovat. Obzvlášť v první třídě mi to přijde naprosto úžasné, já nechápu, jak jsem mohla před tím učit 10 let bez interaktivky.

I: Využíváš i ta videa a hry?

M: Ta videa jsou krásná, jenom jich je tam málo.

I: Kromě elektronické učebnice, co používáš za jiné elektronické zdroje?

M: Internet, badatelské věci badatele.cz, Terezácké věci.

I: Máš třeba i nějaké osvědčené stránky, které bys doporučila kolegům?

M: No jáje (*smích*) batdatele.cz, globe-czech.cz. A co úplně nejvíc, je to Učíme se venku. Z toho jsem teď dělala úplně nejvíc, dělala jsem z toho materiály i na češtinu, i na matematiku. A to mě osobně teda nejvíc naplňuje.

I: Tak to je jasná otázka, proč využíváš další zdroje?

M: Přesně proto. (*smích*)

I: Jakou vidíš budoucnost elektronických zdrojů?

M: Já jsem z toho nadšená a hrozně ráda používám ty další materiály, a naopak nutím děti, aby nosily mobil a používaly ho jinak než jen na sociální sítě, takže když chodíme s Gloubíkem, tak máme všichni stažený v mobilu, kdo má data zdarma, ne že s limitem, tak se jim snažím stahovat aplikace na určování rostlin, zvířat, všechno si to pouštíme, ukazujeme, fotíme. Máme PlantNet, kde to člověk vyfotí a ono mu to hned řekne, co je to za kytku a opravdu to funguje a snažím se to s dětmi používat, takže přesto, že mám ráda přírodu, tak si myslím, že propojení přírody a moderní technologie je úplně super.

I: Poslední otázky směřují k tomu, jak dlouho učíš?

M: Asi 18 let, nevím to přesně. (*smích*)

I: Jsi aprobovaná pro 1. stupeň?

M: Ano.

I: A kde jsi aprobaci získala?

M: Já jsem studovala dvě školy, začala jsem v Hradci Králové a dokončila jsem to na Masarykově univerzitě v Brně, a pak jsem si ještě postgraduálně dodělávala speciální pedagogiku zpátky v Hradci Králové.

I: Děkuji, to byla poslední otázka.

M: Není vůbec za co.

Příloha 11 – Transkript rozhovoru V

I: Děkuju ti, že mi věnuješ čas pro tento rozhovor. Jenom tě chci informovat, že tedy otázky budou směřovat k práci s učebnicí v předmětu Svět kolem nás, občas využiji zkrácený název Prvouka. Odpovědi budou použity nejen pro mou diplomovou práci, ale i pro širší výzkum věnující se učebnicím v této vzdělávací oblasti. Rozhovor budu nahrávat, aby se mi lépe pracovalo s informacemi.

V: Dobře, děkuji.

I: První otázka, na kterou se zeptám je, jestli byla tato hodina z hlediska užívání učebnic tvou běžnou hodinou prvouky?

V: Já s učebnicí pracuji, ale tady jsem měla už nashromážděné materiály z minulých let, které jsem využila. Nebyla to běžná hodina, já s učebnicí pracuji. Ne třeba úplně všechno, ale o učebnici se opírám.

I: Řekla by si tedy, že učebnici běžně používáš víc?

V: Než v této hodině, tak to víc, protože dnes jsem ji vůbec nepoužila.

I: Jakou učebnici využíváš?

V: Nejradši mám řadu z Nové školy Brno, protože tam se mi zdají... jednak s těmi texty se dá pracovat, nejsou to jen informace, jsou tam v těch textech zahrnuty třeba i další důležité údaje, které můžu využívat, třeba i při čtenářství. Nevím, jestli to říkám srozumitelně?

I: Chápu, vyhovují ti ty texty.

V: Jo, vyhovují mi ty texty i pro čtenářství.

I: Na základě čeho, sis tu učebnici vybrala?

V: Já jsem dlouhá léta vždycky chodila se dívat do Luxoru, tam jsou tedy ty učebnice pro školy a tam jsem si v nich listovala a prohlédla jsem si vždycky ročník, který jsem učila, a tam jsem si prohlédla řadu učebnic a po dlouhé době jsem zjistila, že pro mě nejvhodnější je právě učebnice z nakladatelství Nové školy Brno. My jsme museli objednávat balíček z nakladatelství Fraus a museli jsme je používat. Ale vzhledem k tomu, že nám tahle učebnice plně nevyhovovala, tak jsme si prosadili tuhle učebnici. Zpětně, když teď dělám s tou učebnicí Nové školy Brno, tak si vybavuju a vím, že třeba ve 2. třídě se v některých

kapitolách vrátím do učebnice frausovské, protože jsou tam některá témata bych řekla zajímavě zpracovaná a zdají se mi pro ty děti zajímavější, než je to v té Nové školy Brno, ale celkově mi vyhovují ty učebnice z Nové školy Brno.

I: Co konkrétně ti na ní vyhovuje?

V: Přehlednost, obrázky, řazení kapitol.

I: Je něco, co ti nevyhovuje?

V: Ne, nic mě nenapadá.

I: Je pro tebe učebnice to nejdůležitější, podle čeho se řídíš při přípravě na hodinu?

V: Ne, není. Já si musím vždycky uvědomit, co chci naučit, jaký je cíl té hodiny a podle toho zvolím materiál, který použiju. Takže za ty roky už mám nashromážděné velké množství materiálů, takže já se podívám na to, co k tomu tématu mám, podívám se do učebnice, a když se mi zdá to téma dobře zpracované v učebnici, tak využiji to téma v učebnici, a když se mi zdá dobré, ale zdá se mi, že je tam toho málo, tak použiji učebnici, ale doplním jí něčím z toho, co mám nashromážděné za ta léta.

I: Volbu témat děláš podle čeho?

V: Řídím se tematickým plánem.

I: Jak se obvykle připravuješ na hodinu prvouky? Vezmeš si tedy první ten cíl...

V: Vezmu si ten cíl, jak jsem to říkala. A pak k tomu hledám, podívám se do učebnice a hledám k tomu materiál, promyslím metody. Je to hodina prvouky, takže ráda tam zařazuji nějaké činnosti, aby děti nejen poslouchaly. Strašně moc se mi třeba líbí na Nové škole Brno to, že žáci tam mají videa, k těm tématům. Takže vlastně ty videa používám jako motivaci k tomu, co se budeme v dnešní hodině učit. Ta jsou tam moc hezky zpracovaná, ta videa. Snažím se o hodně fotografií, obrázků, pracuji hodně s interaktivní tabulí. Není to jenom práce s tabulí, nikdy.

I: Takže využíváš vlastně i elektronickou učebnici.

V: Ano.

I: A užíváš i jiné elektronické zdroje a máš třeba i nějaké osvědčené stránky, ze kterých čerpáš?

V: Já jsem čerpala ze stránek jedné školy, která ty materiály dala volně přístupné a bylo to www.pripravy.estranky.cz, a tam jsem si našla prvouku, ta cvičení jsou většinou interaktivní, takže jsem to pustila na tabuli a používala. A ještě mě napadá, ty učebnice z Nové školy Brno mají jednak ty interaktivní učebnice, jednak jsou tam teda ta videa a jednak jsou tam ještě cvičení, taky interaktivní, na procvičení. Takže i to mi vyhovuje.

I: Pracuješ třeba s metodickou příručkou?

V: Málo. Za ty roky málo. Ze začátku, když jsem byla začínající, tak pro mě ta metodická příručka byla inspirativní, ale teď, když vlastně jsem už těsně před důchodem, tak většinou už těch zkušeností mám dost, vím, co by děti z toho tématu měly znát a už s těmi metodickými příručkami moc nepracuju. Není pravda, že bych jí třeba vůbec neotevřela, když mám málo nápadů na něco, tak ji otevřu, podívám se, jak to tam ten autor vyřešil, ale pravidelně jí nepoužívám.

I: Když se ještě vrátím k textům v učebnici, upravuješ je nějak? Zkracuješ nebo prodlužuješ?

V: Možná ve 3. třídě jsem někdy něco takového dělala, ale nevzpomínám si, že bych to často nebo pravidelně dělala.

I: Ani třeba vzhledem třeba k žákům nadaným?

V: Jo to jo, to ano. Spíš ne nadaným, ale těm dyslektikům nebo tak, tak pak ty texty se snažím zkracovat.

I: A žákům cizincům?

V: Já jsem minulé tři roky cizince neměla, takže mě to nenapadlo, ale samozřejmě letos mám dva cizince. Ta jedna holčička rozumí česky, je tady od narození, tam si myslím, že by to nebylo potřeba, ale třeba u té druhé, která je Vietnamka a rodiče se doma baví vietnamsky, tak tam si myslím, že budu muset ty texty zkracovat, že to množství neutáhne.

I: A zatím v té 1. třídě to nepociťuješ?

V: V té 1. třídě to nepociťuji, protože ta Vietnamka chodí na doučování k asistentce žáků s odlišným mateřským jazykem, a vzhledem k tomu, že ostatní předměty zvládá, tak jsem

asistentku poprosila, aby se zaměřila na prvouku. Využívají spoustu pexes a obrázků, říkají si, co na nich vidí a jak se to řekne česky.

I: Vzkázala bys něco autorům ohledně těch textů? Napadá tě něco, buď pochvala nebo výtky?

V: Já myslím, že pochvala.

I: Jaké jiné zdroje kromě učebnice tedy používáš jednak jako inspiraci, jednak jako zdroj pro texty?

V: Používám hodně encyklopedie, používám na Googlu Wikipedii, takže i tento zdroj, ale hodně používám ty encyklopedie.

I: Jak často třeba využíváš jiné texty a zdroje než učebnici?

V: Tak jednou za měsíc.

I: Za jakým účelem nejčastěji využíváš tu elektronickou verzi učebnice?

V: Přiblížení tomu žákovi, aby ten žák se o tom více dozvěděl a aby získal širší informace o tom, co se učíme.

I: Když jsme se bavily o těch dalších zdrojích, dokázala bys pojmenovat důvod, proč je využíváš?

V: Chci žákovi zpřístupnit víc informací.

I: Jakou vidíš budoucnost elektronických zdrojů?

V: Já myslím, že do budoucna se určitě budou využívat v čím dál větší míře. Pro ty malé děti já tu učebnici vidím stále jako důležitou, že mají možnost opory, u těch starších dětí, které už umí pracovat třeba s internetem, tam se ty děti mohou nějak orientovat, ale u těch malých dětí tu učebnici i do budoucna vidím jako důležitou, aby se měly o co opřít, jenom v těch elektronických zdrojích ony to nenajdou.

I: Máš nějaké zdroje, které bys doporučila kolegům kromě těch e-stránek?

V: Potom je hrozně dobrá Sborovna, www.pomocucitelum.cz, potom se mi strašně osvědčila záchranná stanice pro zraněná zvířata, která se nemůžou vrátit do přírody, a to je www.makov.cz, třeba teď, když jsme se učili o čápovi, tak jsem tam promítla toho čápa,

který je tam v hnízdě, pozorovali jsme ho od těch vajec až po malé čápě, které se v tom hnízdě pohybovalo. V zimě je tam obrovské krmítko, takže jsme pozorovali krmítko a určovali si, kteří ptáčci jsou na tom krmítku. To je také výborná adresa.

I: Poslední otázky už směřují jenom k tomu, jak dlouho učíš?

V: 35 let.

I: Jsi aprobovaná pro učitelství na 1. stupni?

V: Ano.

I: Kde si svou aprobaci získala?

V: Na Pedagogické fakultě v Hradci Králové.

I: Děkuji ti mockrát.

Příloha 12 – Transkript rozhovoru Z

I: Děkuji, že mi věnuješ čas pro tento rozhovor. Otázky, které ti budu pokládat směřují k tvojí práci s učebnicí v hodinách Svět kolem nás a abych to zkrátila budu využívat název Prvouka. Odpovědi budou použity nejen pro mou diplomovou práci, ale i v rámci širšího výzkumu, který se zabývá prací s učebnicemi v tomto předmětu. Rozhovor budu po celou dobu nahrávat, aby se mi s informacemi lépe pracovalo. Jsi připravená na první otázku?

Z: Ano, jsem.

I: Byla tato hodina z hlediska užívání učebnice typickým příkladem toho, jak pracuješ s učebnicí v hodinách prvouky?

Z: Myslím si že ne, vzhledem k tomu, že jsme trávili čas venku. Občas využívám právě učebnici v elektronické podobě, takže interaktivní, což mi hodně pomáhá. Promítáme si to a děti mají obrazovou oporu. Teď jsem učebnici využila spíše jenom k ujasnění některých termínů, aby si děti zvnitřnily to, co jsme probíraly, vlastně ten rozdíl mezi nemocí a úrazem, takže jsem jim četla pouze ten úryvek a pracovala jsem i s tím, aby doplnily něco do věty, to, co jsem očekávala, že budou znát a budou vědět.

I: V běžných hodinách využíváš tedy učebnici spíš více nebo méně?

Z: Je to různé, záleží, co je to za téma, protože některé téma mi je bližší a ráda si k nim chystám materiály sama, tudíž tolik té opory té učebnice nepotřebuji, ale je pravda, že tím, že už jsme zdatnějšími čtenáři tak se některé ty texty snažím využívat k tomu, že si na tom procvičíme čtení a vlastně docela je někdy velmi zajímavé je nechat pročítat si je samostatně a potom vytahujeme ty důležité informace, které jsme se v tom textu dozvěděly. A moc se mi tady v té učebnici líbí právě takové ty textíky, které mluví přímo k dětem, je to nějaký příběh, není to jenom nějaká teoretická záležitost, ale vlastně se tam odehrává nějaký příběh, my na něj můžeme navázat, něco si z něj vzít, to, co potřebujeme, a to si myslím, že je velmi příjemné.

I: Jakou učebnici pro předmět prvouka využíváš? Jak se jmenuje, jakého je nakladatelství?

Z: Využívám učebnici Prvouka pro 2. ročník, Čtení s porozuměním, je to Duhová řada, Nová škola Brno.

I: Na základě čeho, sis tu učebnici vybrala?

Z: My jsme tady s kolegyněmi, myslím si, že už je to taková dlouholetá záležitost, kdy se pořád řešilo, že učebnice, které tady byly nastaveny, což v podstatě byly učebnice nakladatelství Fraus, protože se braly celé balíčky, tak nám nevyhovovaly, jelikož ta témata tam nebyla dostatečně obsažena. Ta učebnice nebyla pro děti nijak poutavá a zajímavá, přitažlivá. Ty texty mnohdy byly až nesrozumitelné nebo tak nějak nesouladily s tím tématem. Proto jsme se rozhodly po několika diskuzích a debatách s ostatními kolegyněmi právě pro tuto učebnici. Nejprve se zaváděly ve 4. a 5. třídách, pak se to udělalo od 1. třídy, takže teď máme všichni tady tu řadu té Nové školy a občas máme možnost nahlédnout i do těch frausovských učebnic, ale myslím, že za celý rok jsem jí neotevřela. Já jsem taková, že si ty hodiny právě stavím nejprve bez té učebnice, že se nejprve podívám jenom na to téma, o čem by to mělo být, co by mělo být tím obsahem. Ta prvouka je mi tak blízká, že si díky ní stavím celý ten týden, že si tematicky zaštitím celý týden učivem prvouky a pak nás provází. Co se mi teda strašně osvědčilo a líbí, že to využívám ve čtení, v hudební výchově, ve výtvarné výchově, že na to můžeme nějakým způsobem navazovat. Ke konci roku už se mi to tolik nedaří, protože těch věcí, co se děje je spousta a občas prostě nenaplníme to, co bychom měly. Mně se právě líbí, že jsou tam fotografie, kde to děti vidí konkrétně v tom životě, ty situace, které se opravdu odehrávají, není to nic fiktivního, smyšleného, kresleného a jsou hodně takové navádějící a myslím si, že i děti jí mají rády a že se v ní dobře orientují, když pak člověk chce, aby se něco naučily a třeba si něco zopakovaly na nějaký test, tak je to pro ně přehledné.

I: Jak ti teda vyhovuje ta učebnice? Říkala jsi, že v podstatě ano. Vyhovují ti texty formou příběhu, že je přehledná pro děti, je ještě něco dalšího, co ti na ní vyhovuje?

Z: Možná to uspořádání, že je to tematicky řazené, když se vrátíme po prázdninách do školy, je tam ta bezpečná cesta do školy, dopravní prostředky, takové to navázání zpátky do školy, tak abychom si uvědomili, jak se chovat, budeme jezdit dopravními prostředky, tak i ta bezpečnost v nich, pak už vlastně jde tematicky podzim, zima, jaro a léto a myslím si, že je to fajn, že se to do toho hezky všechno schová a většinou opravdu to téma je tak obsáhlé. Někdy se to jako prolíná, někdy se ty věci i zopakují, ale to vůbec nevadí, že třeba na jaře bereme ovoce a ovocné stromy znova a brali jsme je i na podzim, ale vlastně v jiném kontextu. Na podzim je sklízíme a na jaře to všechno začíná růst. Mně to přijde takové hezky

uspořádané, že se neskáče a ta témata, kapitoly jsou hezky řazené v takové logické posloupnosti.

I: Je naopak něco, co ti na ní nevyhovuje?

Z: No, tak to, že bych přišla na něco, co mi tam vyloženě chybí, to potom možná spíš v tom pracovním sešitě u těch témat, když třeba tady teď listuji a vidím ta témata, někdy více té možnosti na to procvičení, protože někdy je složité si to samostatně chystat, kopírovat a připravovat různé ty texty pro děti, tak to třeba mě napadá, jinak si myslím, že i to propojení s tím pracovním sešitem, že se tam neodbíhá k něčemu jinému a že je to vlastně pospolité. To, co je tady, tak se doplňuje i tam a ty činnosti v tom pracovním sešitě jsou zajímavé a děti si s nimi vědí rady. Mají možnost i vystříhat a dolepovat, to si myslím, že je taky baví. Akorát řeší někdy, když vyplní jednu stránku v pracovním sešitě a na druhé mají něco vystříhat, že o to přijdou, ale je mizivé procento dětí, které se tím zabývá, protože většina to nijak neřeší. Většinou si to nějak vysvětlíme. Je to dostatečně barevné, není to nijak moc barevné, i ta knížka. Mě se líbí, že jsou tam texty, už hodně. Mám pocit, že to už patří k dětem, aby tam nebyly už jen obrázky a nepovídaly jsme si jen nad obrázky a mohly spíš už nad tím textem kriticky přemýšlet a rozdělit si třeba ty části. Tady když mám tu minulost, budoucnost a současnost, tak jsem jim to dala do skupin nakopírované a každá skupinka dostala, co charakterizuje tu danou časovou událost a pak to řadila. Myslím si, že se to dá hezky využít a jsou úměrně dlouhé. Není to nic, co by ty děti obtěžovalo, co by musely doma dostudovávat.

I: Takže jediné, co tě napadá z toho nevyhovujícího, že by mohlo být víc procvičování v pracovním sešitě?

Z: Ano, možná na některá ta témata.

I: Je učebnice pro tebe to nejdůležitější, čím se při přípravě na hodinu řídíš?

Z: No právě, že ne. To téma ano, toho se samozřejmě držím, to zase nechci skákat a nechci si utvářet nějaký plán roční sama, takže to mi hodně pomáhá, ale není to to nejsměrodatnější. Tak nějak už mám zvnitřnělé ty věci, které chci s dětmi v tu danou hodinu probrat a co by to téma mělo obsáhnout, ať zase neutíkám do nějakých velkých obsáhlostí, ať proberu jen to nejdůležitější, samozřejmě si nějaké věci kolem můžeme říct, ale pak vždycky musí být těm

dětem jasné, co po nich budu chtít. V tomto případě pak nahlédnu na tu šíři toho tématu, ale že bych vždycky pracovala s tím textem nebo s tou stránkou v učebnici, to určitě takhle striktně nemám.

I: Dokázala bys tedy pojmenovat, co je pro tebe nejdůležitější při té přípravě? Jestli třeba nějaký jiný dokument?

Z: No tak musíme se držet rámcového vzdělávacího programu, to je jasné, co musím zvládnout odučit, a pak to téma. Já to prostě mám takhle, mám ráda tematickou výuku, a to propojování mezi předměty. To je pro mě to důležité, vědět to téma a pak už si člověk díky zkušenostem je schopný seskládat ty hodiny tak, jak potřebuje.

I: Jak tedy vypadá tvá obvyklá příprava na hodinu prvouky?

Z: Vezmu si to dané téma a přemýšlím nad tím, co danou hodinu těm dětem předat. Když je to v počátcích tak to stavím tak, že se snažím získat informace od dětí, není to, že bych si stoupla a řekla: „Tak děti, dneska probíráme jaro, no a jaro nám začíná 21. března.“ Snažím se ale ty informace získávat od dětí, takže je tam vždycky nějaká evokační část, ať už je to obrazová, poslechová, nějaké video, což se vlastně v té interaktivní učebnici dá použít také, a právě u jara jsem s tím pracovala, že vlastně děti sledovaly to video v rámci interaktivní učebnice a bylo to zajímavé. Měly zapisovat na mazací tabulky, co si zapamatovaly. Nebo je to myšlenková mapa nebo cokoli mě napadá, a pak si to nějak utužujeme. My si to teda nějak sdělíme, to, co o tom víme a pracujeme nějak na získávání těch informací, takže buď mám svoje texty nebo teda využiju učebnici nebo mám tu hodinu poskládanou tak, že děti pracují ve skupinách, zpracovávají nějakou část učiva, obrázku třeba, kreslí, rozebírají a tak dále. Je to různé. A pak by tam samozřejmě mělo být, když se snažíme to nějak shrnout, abychom věděly, co jsme si zapamatovaly, formou pětilístku, hodně teď píšeme života básně, právě na témata živočichů a rostlin, to teda děti moc baví. A někdy dočerpávám informace i v jiných zdrojích, myslím třeba i jiné učebnice, když třeba narazím na nějakou zajímavou.

I: Pracuješ třeba i s metodickou příručkou?

Z: No tak to jsem s ní letos vůbec nepracovala. Dříve možná ano, měla jsem to jako takovou oporu nebo třeba i doplnění nápadů, když už třeba docházely, tak jsem jí asi využívala, ale teď vůbec.

I: Proč ne?

Z: Mě to prostě nenapadne. To je úplně jednoduchá odpověď. Já ani nevím kde ji mám. Nemám prostě tu potřebu. Pro mě je ta prvouka zajímavé téma, a hlavně baví strašně moc děti. Je vidět, že jak mají zkušenosti svoje vlastní, tak se jim moc dobře povídá a mám kolikrát problém, když vedeme diskuzi, to hodně osekávat, aby v té hodině proběhly všechny ty fáze, které mají, protože ty jejich zkušenosti jsou nejcennější a co přinášejí do té hodiny dávají nejvíc. Takže musím hlídat, aby neutekly moc daleko od tématu.

I: Když máš ty texty v učebnicích, upravuješ je nějak, popřípadě jak?

Z: To už moc ne, já je třeba stříhám nebo je pustím na poslech, to video, ale že bych je ještě nějak já upravovala, to ne. K čemu je ještě využívám, tak třeba do testu. Tam vlastně dávám takové to čtení s porozuměním. Že tam třeba vynechám části textu a oni doplňují, buď tam mají na výběr dvě možnosti za sebou a zakroužkují tu správnou, anebo vyloženě zkusí doplnit podle toho textu, co asi logicky by tam mohlo být. Tak to taky je zajímavé, to se držím toho, že chci, aby se učili z učebnice, nemáme žádné jiné sešity, takže to pro nás jako učební materiál je, a tak si říkám, že by to pro ně mohlo být potom ulehčující, když se s tím textem setkali, když se třeba připravovali.

I: Takže se dá říct, že když ten text upravuješ, tak ho upravuješ za účelem, abys prověřila znalosti žáků?

Z: V podstatě ano, to je ono. Tak to jsem ráda, že mě to napadlo, jinak bych nepřišla na to, že je vlastně nějak upravuju, ale v těch testech ano.

I: Upravuješ je třeba nějak pro nadané žáky nebo pro žáky se specifickými potřebami učení?

Z: Tak to také ne. Já mám pocit, že to tady nějak nevnímám, protože i když tady mám děti se specifickými potřebami, tak mám pocit, že je to oblast, kde ty děti se v tom orientují, takže i ty texty zvládají zcela. Mám tady žáka, který je v reakcích pomalejší, ale třeba ta příroda ho tak zajímá, že i testy má zvládnuté, samozřejmě se sem tam nějaká chyba najde, ale když se bavíme o tom čtení, tak dobře čte a rozumí tomu textu. Takže to neupravuju. Mám pocit,

že tu máme hodně i té práce v té skupině, tu využívám bych řekla 80 % výuky, samozřejmě i to uspořádání třídy tomu odpovídá, a ty děti, které byť mají to nadání, se tam můžou projevit, že tam sdělí to navíc, co v sobě mají a ty, které mají v něčem nějakou tu potíž, tak mají naopak možnost se doptat, podívat. Mám tady hodně žáků, kteří si všimají toho, že někdo něčemu nerozumí a jsou zvyklí jít pomoci, je to takové to nezištné, že opravdu vyběhnou a jdou pomoci.

I: Je to takhle podobně i s žáky cizinci?

Z: Ano. Hodně pomohlo, že jsme se naučili, že se musí přihlásit, když něčemu nerozumí. Vyjasňují děti, nejsem to já, kdo vyjasňuje.

I: Je v souvislosti s těmi texty něco, co tě napadá, že by si chtěla sdělit autorům učebnic? Co by měli upravit, změnit nebo i pochválit?

Z: Mně přijdou dostačující, přiměřeně dlouhé, líbí se mi, že tam jsou i takové ty důležité věci vypíchnuté tučně, že to na ty děti tak jako vyběhne. Líbí se mi, že je to tak hezky i obrázkově doplněné. Pokud já cítím, že je ještě něco potřeba, tak si to dodám, že bych měla potřebu něco doporučit...Co by nám spíš chybělo, kdyby třeba vzadu byla nějaká obrázková příloha, třeba karty k tématu, abychom je mohly s dětmi vytáhnout. V kabinetech samozřejmě jsou, ale když to bereme tak nějak nastejno ta témata, tak je to rozebrané a člověk se k tomu nedostane, tak to by možná nebylo špatné, aby ten učitel měl zásobník karet k těm tématům. Někdy to prostě stačí, když to tu ve třídě visí a děti kouknou a vědí kam kouknout, když potřebují pomoci. Ale jinak mi to přijde všechno takové úměrné, vzhledem k té druhé třídě, přiměřené. Je pravda, že se ta témata omílají v 1. třídě a pak ve 2. Teď jsme tady nějak diskutovaly, jestli by nebylo dobré brát to tematicky, ale vždycky už do krajností, ale já jsem tady nějak o tom s kolegyní diskutovala a říkala jsem, že v té 1. třídě jsou na tom děti psychicky nějak a ve 2. zase už dál, a že jsou schopny přibrat tu další látku. Přijde mi, že je to takhle dobře, že ony už staví na nějakých základech, je dobře že tomu rozumí, a takhle jim široce to téma dát v té 1. třídě, myslím si, že by to ještě nepobíraly. Nakonec jsme uznaly, že by to tak asi nebylo úplně vhodné.

I: Jaké jiné zdroje pro texty používáš?

Z: Beletristické knížky, když narazím a hodí se mi to propojovat. Encyklopedie, kterých mám docela dost. Mám tam i nějaké ty atlasy rostlin, atlasy živočichů, tak to určitě využívám a různé obrazové materiály, které už člověk má třeba nashromážděné. Pak když mám k dispozici třeba nějaké učebnice z přechozích let nebo pracovní sešity na nějaké to doplnění nebo občas využiji i internetu a vyhledávám to, co potřebuji. Třeba dnes jsem to potřebovala, protože tyhle listy u sebe člověk v zásadě nemá a myslím si, že tam se dá dnes najít spoustu zajímavých informací.

I: Když jsi mluvila o těch materiálech z dnešní hodiny, jak si na ně přišla?

Z: No to si zadám do Googlu úraz a něco k úrazu, obrázky. Mně se totiž líbí číst i z obrázků. Není potřeba mít text, jako text psaný, ale právě že i obrázek nám hodně poví. A je hezké, že se tak u dětí rozvazuje to vyjadřování v celých větách, slovní zásoba, přemýšlení nad tím, jak to kdo chápe, a když pracuji v té skupině, je takové zajímavé to slyšet, ty jejich diskuze a to, jak o tom přemýšlí.

I: Když jsme u těch elektronických zdrojů, používáš je často?

Z: Tak přiměřeně. Není to, že bych úplně každodenně šla a hledala. Někdy se trápím a snažím se sama něco vymyslet a pak si říkám, že se můžu podívat a nějakou inspiraci si někde chytit. Jsem taková, že se někdy zbytečně trápím a vymýšlím, když bych mohla sáhnout. Tak včera jsem se netrápila, sáhla jsem. Pak je to samozřejmě o tom, jak tu hodinu poskládat, aby byla v nějakém sledu. Ne, že jim hodím jeden pracovní list, hned na to další, že jsme šly od nějakých těch základních informací a všechno jsme to nějak zaobalily tím vázáním toho úrazu.

I: Máš nějaké osvědčené stránky?

Z: Tak myslím si, že to hodně dělám heslovitě, a tak nějak se probírám různými materiály. Víím, že mi tam pak vyjede Pinterest, a že tam je prostě ta snůška všech informací, ale nejsem nikde vyloženě zaregistrovaná, jak jsou třeba ty e-knihovny učitelské, tak nejsem. Někdy se třeba tak inspiroju a pak si to vytvořím sama.

I: Jak často využíváš v hodinách právě ty jiné texty než z učebnice?

Z: Tak, není to každá hodina určitě, ale když bych to mohla pojmout třeba měsíčně, tak možná by se to dalo dát tak na polovinu. Nepřevažuje to. Tak už jednou někdo napsal ty

učebnice s nějakým záměrem, tak zase je úplně odstrčit, to nechci, ale snažím se hledat. Přijde mi to obohacující, a i pro ty děti, že nepracují pořád s jedním typem textu.

I: Říkala jsi, že používáš i elektronickou verzi učebnice. Za jakým účelem nejčastěji?

Z: Motivačním. Moc z toho nečteme, nepříjde mi to úplně vhodné. Jednak to usazení, ano dám si děti na koberec před tabuli, s tím bych problém neměla, ale spíš tam využívám ty video ukázky nebo audio ukázky, líbí se mi právě ten rozptyl zase někam jinam, že teda si odpočineme, posloucháme nebo se na něco díváme, nebo nějaké obrázky rozbalit, zvětšit. A to hodně používám i na tom internetu, když si děti nejsou něčím jisté a něčemu nerozumí. Neviděly nikdy, jak vypadá nějaký pták, tak si ukážeme, jak vypadá.

I: Takže používáš i jiné elektronické zdroje než přímo tu učebnici?

Z: Ano.

I: Proč využíváš i další zdroje kromě učebnice?

Z: K rozšíření obzorů a uchopení toho tématu ještě jinak a možná ještě z důvodu inspirace, že tam člověk najde ještě něco dalšího, co by mohlo tu hodinu obohatit.

I: Jakou vidíš budoucnost elektronických zdrojů?

Z: No trochu se toho do budoucna bojím, protože mám pocit, že mám i spoustu kolegyně i na jiných školách, které se hodně upínají na elektronické zdroje a na práci někoho jiného a trochu se bojím toho, aby právě ta učebnice se nestala úplně druhotnou cestou učení, že si říkáme, že to pro nás není směrodatné, že je to pomůcka, ale svým způsobem, zase těm dětem, když potom chceme, aby byly schopné se učit z nějakých zdrojů, tak na tom internetu je toho tolik, že vybrat si ten vhodný, a důvěryhodnost zdroje, to je ještě další věc, tak to si myslím, že nás trochu vede ne úplně do záhuby, ale tak trochu někam jinam. Ta důvěra vůči těm zdrojům, dyť tam to může napsat kdokoli jakkoliv, vymyslet si tam něco a ty děti to berou, že to tak je. Tam může být spousta nepravd a řečených tak, že to může zkreslit informace těm žákům. Malinko se bojím, aby se, co někdo vytvoří neupadalo někam dál, ale já doufám, že to školství je natolik uvědomělé, že i v těchto věcech se budeme vracet trochu zpátky, že si uvědomíme, že je potřeba fyzický kontakt s něčím, a nejenom přijímat z přístroje, když chceme, aby ty děti se učily té gramotnosti digitální a upínaly se na to ještě

víc. Kombinuji to, protože třeba matematika je na to hodně vázaná, tak se snažím, aby to zase nepřevyšovalo v dalších předmětech.

I: Máš nějaký třeba ten ověřený zdroj, který bys doporučila kolegům?

Z: To asi úplně ne. Já to mám fakt takové hodně nahodilé, že bych cíleně pořád chodila někam, to ne. Co mi vyhovuje je sdílení s kolegy nad tématy, to, když se mi takhle něco podaří, to je pro mě největší uspokojení, protože já mám nějakou zkušenost, on má nějakou zkušenost, dáme to dohromady a ta spolupráce je úžasná. A je to bez zdrojů v podstatě, všechno si vytváříme sami.

I: Poslední otázky směřují k tvé praxi a vzdělání. Zeptám se tě, jak dlouho učíš?

Z: 13 let.

I: Jsi aprobovaná pro učitelství na 1. stupni?

Z: Ano, se specializací na tělesnou výchovu.

I: Kde jsi aprobaci získala?

Z: Na Ostravské univerzitě.

I: Děkuji, to byla poslední otázka.

Příloha 13 – 1. kódování

Otázka, ke které koncept směřuje	Název kódu
Byla tato hodina z hlediska užívání učebnice typickým příkladem tvojí výuky?	typická hodina
Jaké učebnice pro předmět prvouky využíváš?	učebnice
Na základě čeho sis tuto učebnici vybrala?	výběr učebnice
Co ti na učebnici konkrétně vyhovuje?	důvody, proč vyhovuje
Co ti na učebnici nevyhovuje?	důvody, proč nevyhovuje
Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhoduješ při přípravě na hodinu?	důležitost učebnice
Jak se obvykle připravuješ na hodinu prvouky?	příprava na hodinu
Pracuješ s metodikou příručkou pro učitele?	metodická příručka
Upravuješ někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám nadaných?	úpravy pro nadané
Upravuješ někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám žáků se SPU?	úpravy pro žáky se SPU
Upravuješ někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám žáků – cizinců?	úpravy pro žáky-cizince
Chtěla bys v této věci něco vzkázat autorům učebnic?	vzkazy autorům
Jak často využíváš v hodinách prvouky jiné textové materiály, než je učebnice?	jiné textové materiály
Používáš ve výuce prvouky elektronickou verzi učebnice?	elektronická verze učebnice, spokojenost x nespokojenost s elektronickou učebnicí
Za jakým účelem ji nejčastěji užíváš?	účel užívání elektronické učebnice
Proč využíváš další zdroje?	proč využívá další zdroje

Jak vidíš budoucnost využívání elektronických zdrojů?	budoucnost elektronických zdrojů
Jaké další elektronické zdroje bys ostatním učitelům doporučila?	osvědčené zdroje
Jak dlouho učíš?	délka praxe
Jsi aprobovaná?	aprobace
Kde jsi aprobaci získala?	kde získala aprobaci